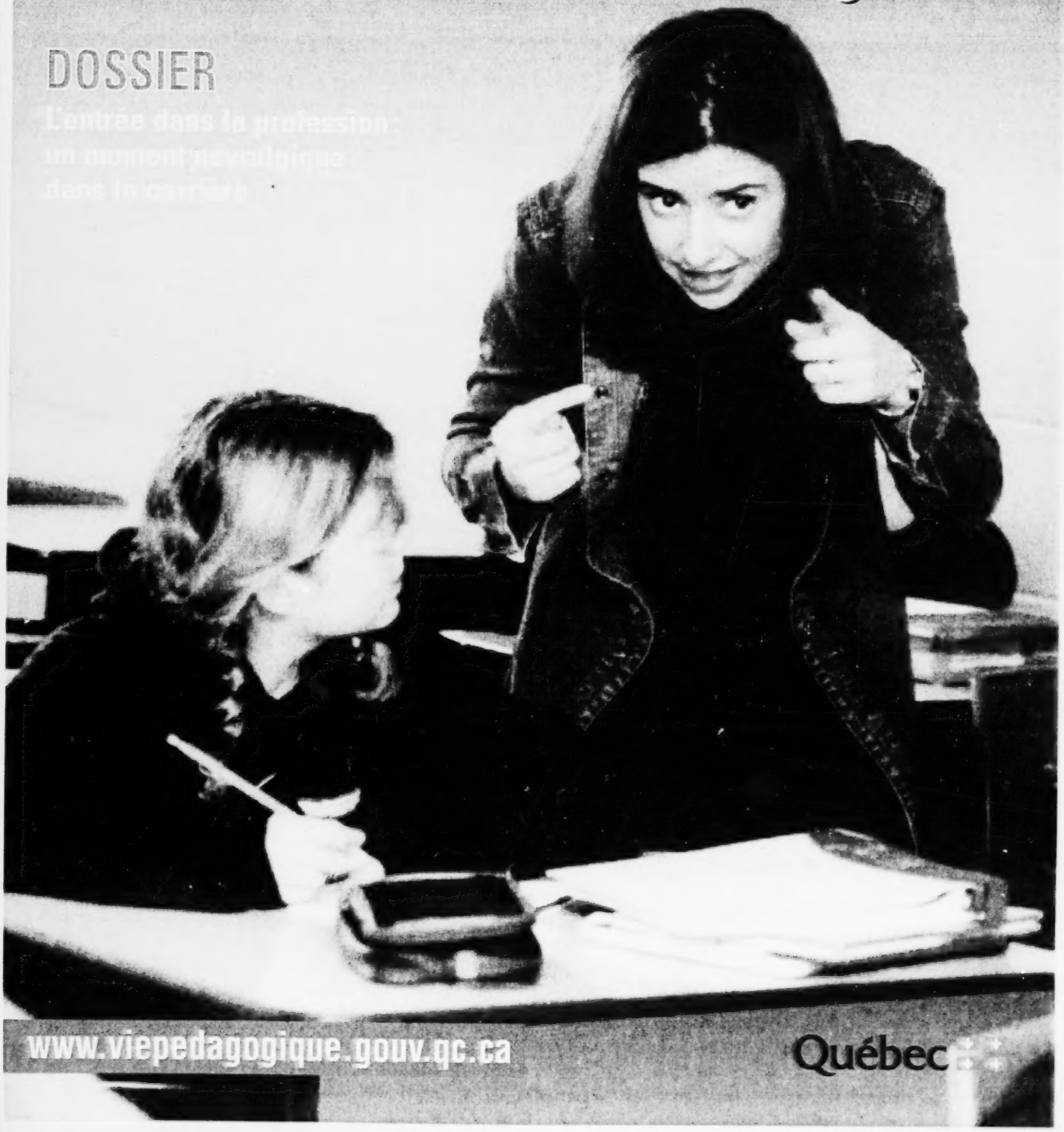
VIE PÉDAGOGIQUE

Numéro 128 · Septembre · Octobre 2003

DOSSIER

L'entrée dans la profession : un moment névralgique dans la carrière



www.viepedagogique.gouv.qc.ca

Québec

2007-02636/

septembre-octobre

sommaire

mot de la rédaction
4

LES LEADERS DU CHANGEMENT
par Michael Fullan
Lui-même leader dans le domaine des processus de changement, l'auteur analyse les différents facteurs qui influencent l'évolution du milieu éducatif.
5

QUELQUES FLASHS SUR L'EFFERVESCENCE PÉDAGOGIQUE EN MONTÉRÉGIE
par Paul Francoeur
La visite en Montérégie des membres du comité de rédaction de la revue a permis d'apprécier le dynamisme de cette région. Compte rendu impressionniste et impressionnant.
8

DIFFÉRENCIER LA PÉDAGOGIE ET CONTRER LE REDOUBLEMENT : D'ABORD UNE QUESTION DE SENS
par Jean Archambault
Au delà des modes, les changements en éducation doivent s'appuyer sur une réflexion de fond concernant le sens de nos actes pédagogiques. L'auteur nous livre ici ses observations ainsi que des pistes d'action pour l'équipe d'une école.
13

TACTIQUES ET STRATÉGIES POUR ASSURER LA RÉUSSITE DE TOUS LES ÉLÈVES À BOISBRIAND
par Paul Francoeur
Le passage du primaire au secondaire est un moment-clé de la scolarité qui peut influencer la réussite de certains élèves. Cet article retrace un projet qui a su développer un modèle pour faciliter la transition.
15

UN MOMENT DANS LA VIE D'UN ENFANT
par Pierrette Turcotte
Sensible aux intérêts de ses élèves, une enseignante de musique de Baie-Comeau a mis en place ce projet de comédie musicale : une expérience inoubliable pour les élèves. L'auteure, en nous décrivant les étapes de cette production, sait nous faire partager les effets d'une telle entreprise dans une école.
18

recherche en éducation
53

lus, vus et entendus
55

histoire de rire
58

20 L'ENTRÉE DANS LA PROFESSION : UN MOMENT NÉVRALGIQUE DANS LA CARRIÈRE

Les débuts dans une profession, quelle qu'elle soit, sont des moments marquants pour les personnes concernées. Enseigner est une tâche complexe et évolutive qui demande un engagement individuel dans une perspective de formation continue; c'est pour cette raison que *Vie pédagogique* se penche une nouvelle fois sur ce sujet essentiel pour l'avenir de la profession enseignante, en l'abordant selon des perspectives diversifiées – historique, géographique et pratique – et en touchant des dimensions tant descriptives et analytiques que quantitatives.
Ces portes d'entrées variées permettront au lecteur d'avoir un portrait plus précis d'une réalité parfois difficile à cerner.

QU'EST-CE QUE L'INSERTION PROFESSIONNELLE DANS L'ENSEIGNEMENT?
par Thérèse Nault
21

L'INSERTION PROFESSIONNELLE : QUELQUES EXEMPLES D'AILLEURS
par Geneviève Nault
23

L'INSERTION PROFESSIONNELLLE DES NOUVEAUX ENSEIGNANTS : LE POINT DE VUE... DES GESTIONNAIRES
par Robert Céré
26

VERS LA CONSTRUCTION ET LE PARTAGE D'UN « SAVOIR D'EXPÉRIENCE »
par Mireille Jobin
31

RÉFLÉCHIR AU PROCHE AVENIR...
par Thérèse Des Lierres et Toussaint Fortin
36

ACCORDER LA PASSION... EN GENRE ET EN NOMBRE!
par Thérèse Des Lierres et Toussaint Fortin
38

L'INSERTION PROFESSIONNELLE : UNE VISION STATISTIQUE ET PRÉVISIONNELLE
par Renaud Martel et Raymond Ouellette, avec la collaboration de Jeannette Ratté
41

LES NOUVEAUX ENSEIGNANTS : UN ENJEU PRIORITAIRE À LA COMMISSION SCOLAIRE DES SOMMETS
par Guy Lusignan
45

INNOVER POUR ASSURER L'AVENIR
par Guy Lusignan
47

L'HISTOIRE DE LA MISE EN PLACE D'UN PROGRAMME D'INSERTION PROFESSIONNELLE
par Bernadette Desmarais, Lorraine Lamoureux, Muriel Brousseau Deschamps, Céline Loslier et Geneviève Nault
50

Numéro 128
Septembre-octobre 2003

Revue québécoise de développement pédagogique publiée par le Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire en collaboration avec la Direction des communications et la Direction des ressources matérielles.

Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire
Ministère de l'Éducation
600, rue Fullum, 10e étage
Montréal
H2K 4L1
Tél. : (514) 873-8005
Téléc. : (514) 864-2251
Courrier électronique :
vie.pedagogique@meq.gouv.qc.ca

Sous-ministre adjoint
Robert Bisaillon

Vie pédagogique

Direction
Camille Marchand

Comité de rédaction
Ghislaine Bédard
Ginette Bernatchez
Renaude Côté
Yves Côté
Suzanne Desjardins
Thérèse Des Lierres
Gertie Fortin
Nicole Gagnon
Camille Marchand
Arthur Mauriais
Marc St-Pierre
Marthe Van Neste

Secrétariat
Josée St-Amour

Coordination à la production
Michel Martel

Distribution
Christian Harvey

Supervision de la révision linguistique
Suzanne Vinet

Photocomposition typographique et photogravure
Composition Delegas

Impression
Transcontinental Québec

Photo de la page couverture
Denis Gagné

Publicité
Donald Bélanger
Tél. : (450) 974-3255
Téléc. : (450) 974-2951

Société canadienne des postes
Envois de publications canadiennes
Numéro de série : 0008250
Dépôt légal : Bibliothèque nationale du Québec
ISSN 0710-2511

Les textes publiés dans *Vie pédagogique* sont indexés dans le Répertoire éducation sur l'éducation et dans Repère.

Les opinions émises dans les articles de cette revue n'engagent que les auteurs et non le ministère de l'Éducation.

Toute reproduction est interdite. Cependant, les étudiants et le personnel d'un établissement d'enseignement situé au Québec peuvent, à des fins personnelles ou d'enseignement, reproduire la totalité ou une partie des articles figurant dans la revue *Vie pédagogique*, à condition d'en citer la source, lorsqu'applicable. Toute autre reproduction, notamment à des fins commerciales, nécessite l'autorisation du titulaire de droit.

On peut recevoir, gratuitement, au Québec, *Vie pédagogique* en écrivant à :

Distribution de *Vie pédagogique*
Service de la diffusion
Ministère de l'Éducation
1220, rue Wall, bureau 101
Sainte-Foy (Québec) G1E 4Z7
418-650-0

Retour vers le futur

C'est la roue qui tourne : Monique a pris, à son tour, une retraite bien méritée, après trente-cinq années de loyaux services en pédagogie, surtout pour défendre la « cause » des élèves à risque. Elle nous a laissé une revue en plein essor : le numéro spécial du 25e anniversaire de *Vie pédagogique*, publié au printemps 2003, et le lancement du site Internet qui donne à la revue une visibilité encore plus grande, car, vous le savez, notre réputation est internationale et nous sommes reconnus tant au Québec que hors frontières. C'est donc avec beaucoup de fierté que j'ai accepté de prendre la barre de cette figure de proue de la réflexion pédagogique au Québec.

Il faut dire que la nouvelle responsabilité qui m'incombe m'a fait faire un saut en arrière, des retours vers le passé. Ce sont des images des premiers moments de mon insertion dans la profession d'enseignante qui me reviennent en mémoire.

Imaginez une salle de professeurs, c'est la fin de la journée et une jeune enseignante, vingt ans à peine, est assise, songeuse et un peu fatiguée. Sa réalité du moment est celle du doute.

« Comment se fait-il que les textes que j'ai choisis si minutieusement pour eux les laissent indifférents? » Elle cherche à mettre le doigt sur le problème, à cerner ce mal si à l'aise dans la petite bulle d'insécurité qu'elle est en train de se tisser. Les fils de ses interrogations lui font remettre en question jusqu'à son choix de carrière, lorsque son regard se pose sur la table à café. Il y a là une revue un peu terne, il faut le dire, en noir et blanc, *Vie pédagogique*; le titre, déjà, est loin de la repousser et elle prend le temps de l'ouvrir, de la feuilleter… N'est-elle pas avide de réponses? Elle sera là, pendant un certain temps dont elle perd la notion, à lire ces articles qui s'enchaînent les uns aux autres. Elle se sent tout d'un coup moins isolée dans son questionnement, car elle se rend compte qu'elle n'est pas la seule à s'interroger ainsi et que même certains enseignants plus expérimentés ont osé agir et mettre en place des activités qui leur ont permis d'avoir une meilleure prise sur leur réalité scolaire. Elle lit dans cette revue des reportages réalisés dans des écoles et des analyses sur des questions pointues ou de communication touchant de nouvelles recherches en éducation, qui sont autant d'éclaircies dans ces espaces de confusion.

Le dialogue s'instaure sur-le-champ, la pression baisse et la confiance prend la place du découragement; elle peut confronter ses croyances à celles des analystes qui collaborent à la revue, havre pour elle, par la distance qu'elle lui permet de prendre par rapport au quotidien de la classe.

Pourquoi n'avait-elle pas partagé ses inquiétudes avec ses collègues? Certainement par crainte de leur jugement… Elle peut maintenant parler de *Vie pédagogique* avec eux pour aborder, indirectement, des questions qu'elle n'aurait pas eu le courage de poser en se référant à ses seules expériences. La revue devient alors pour elle cet objet « transitionnel », pour se permettre une parole qu'elle entend se forger; celle de l'enseignante qu'elle est devenue sur papier, mais qui a encore une identité à bâtir pendant ces premières années déterminantes.

Vie pédagogique, c'est également un moyen, pour elle, d'aller plus loin dans ses inspirations. En effet, ces premières années de l'insertion professionnelle sont, pour la plupart des enseignantes et enseignants, des moments déterminants. Qui n'a pas été émerveillé de remarquer chez un élève le déclic qui souvent se manifeste par un « J'ai compris! » retentissant pour les extravertis ou une petite lueur dans le regard chez les discrets? Mais, il y a aussi ces doutes profonds qui submergent les jeunes enseignants. Une réalité nouvelle s'impose et les repères que sont les collègues, pris dans la tourmente des horaires serrés, ne sont pas toujours disponibles pour saisir les regards en points d'interrogation du jeune enseignant. Il lui faut donc apprendre seul à lire ce microcosme de société qu'est la classe, qui doit toujours être réinterprété selon les contextes. Je pourrais continuer longtemps à épiloguer sur ces années d'intensité, de recherche et de créativité et je dois reconnaître que la revue a toujours été une fidèle compagne... Vous devez bien comprendre maintenant l'importance que revêt *Vie pédagogique* à mes yeux. J'ose imaginer que certains jeunes enseignants, à l'aube d'une carrière formidable, trouveront dans notre revue le souffle qui leur permettra d'avancer dans la profession en développant cette attitude réflexive parfois si difficile à vivre au quotidien, mais tellement essentielle pour se sentir à l'aise malgré la complexité de la relation pédagogique.

Camille Marchand

Les leaders du changement

Seule une direction bien outillée pour gérer un environnement complexe en évolution rapide pourra mettre en œuvre les réformes qui mèneront à une amélioration durable des accomplissements des élèves.

Michael Fullan

Pour réaliser une réforme de l'éducation qui soit durable et à grande échelle, le monde scolaire a besoin de leaders efficaces. Pendant un certain temps, les éducatrices et les éducateurs ont pensé que la directrice ou le directeur devait jouer un rôle de leader pédagogique pour avoir l'efficacité que demande l'innovation durable. Par exemple, Newmann, King et Youngs (2000) affirment que la capacité de l'école est la variable déterminante de la qualité de l'enseignement et donc du succès des élèves. Et au cœur de la capacité de l'école se trouve un personnel de direction qui mise sur le développement des connaissances et des habiletés des enseignantes et des enseignants, le milieu professionnel, la cohérence des programmes et les ressources techniques.

Fink et Resnick (2001) ont, quant à eux, examiné les efforts accomplis par les districts scolaires pour faire des directeurs et des directrices des leaders pédagogiques capables d'obtenir une amélioration profonde des résultats en littératie et en numératie. Ils ont décrit des stratégies de fond destinées à transformer un directeur en leader pédagogique, parmi lesquelles figurent cinq séries d'activités stratégiques interdépendantes : communautés d'apprentissage enracinées, sessions d'études intensives pour le personnel de direction, leadership en matière d'enseignement, apprentissage par les pairs et accompagnement professionnel individualisé.

Insister sur le rôle central de la directrice ou du directeur en tant que leader pédagogique s'est avéré un premier pas fort utile pour améliorer les apprentissages des élèves, mais cette étape doit nous amener plus loin. Les progrès en lecture et écriture ainsi qu'en mathématique ne sont en effet qu'un début. Pour assurer un apprentissage complet – encourager la résolution de problèmes, favoriser le développement d'aptitudes à la réflexion et cultiver chez l'élève une véritable curiosité intellectuelle, par exemple – il faut mettre à profit l'énergie et les capacités des enseignantes et des enseignants. Et pour ce faire, il est nécessaire d'améliorer les conditions de travail de ces derniers et ainsi, de remonter leur moral. Nous avons besoin de leaders capables d'entraîner une transformation fondamentale de la culture d'apprentissage dans les écoles et de la profession enseignante comme telle. Le rôle de la directrice ou du directeur ne saurait donc se cantonner à celui de leader pédagogique si elle ou il doit mettre en branle le genre de réformes qui créeront les écoles dont nous avons besoin pour l'avenir.

Les directrices et les directeurs à la tête du changement de culture

Les chefs de file exercent une influence profonde et durable sur les organisations et assurent une direction plus complète s'ils prennent en considération des aspects qui dépassent la seule atteinte de normes élevées. Collins (2001) a étudié onze entreprises affichant une performance économique soutenue depuis quinze ans au moins. L'étude a mis en lumière deux types de leaders : le leader efficace, qui « catalyse l'engagement à l'égard d'une vision très puissante et de normes de rendement élevées », et le leader gestionnaire, qui va au-delà des normes de rendement pour construire une « excellence durable ». Les meilleurs exemples de succès dans les systèmes scolaires illustrent des réalisations sur le plan de l'efficacité : normes de rendement élevées et résultats tout aussi élevés. Or ces réalisations, si impressionnantes soient-elles, ne représentent pas le genre de réformes profondes et durables mises en œuvre par les leaders gestionnaires, qui mettent en place les conditions nécessaires à « l'excellence durable ».

Dans la mesure où l'objectif consiste à obtenir un changement durable dans une société du savoir, les leaders d'entreprise et ceux du monde de l'éducation partagent de plus en plus de caractéristiques. Comme le leader d'entreprise, le directeur de l'avenir – que nous appellerons le directeur du changement de culture – doit garder à l'esprit la perspective d'ensemble, tel un analyste de haut vol qui mise sur les personnes et les équipes pour transformer son organisation (Fullan, 2001). Les directrices et les directeurs du changement de culture font montre d'une énergie palpable, d'enthousiasme et d'espoir. En outre, les cinq traits suivants caractérisent les leaders dans une société du savoir : ils font preuve d'un engagement moral, ils ont une compréhension du processus du changement, sont capables d'améliorer les relations humaines, favorisent la création et le partage de connaissances et proposent une vision cohérente.

Faire preuve d'un engagement moral

Faire preuve d'un engagement moral signifie qu'on assume une responsabilité sociale à l'égard des autres et de l'environnement. Les dirigeantes et les dirigeants du monde scolaire qui ont des convictions morales cherchent à changer la vie des élèves. Ils veulent réduire l'écart entre les écoles performantes et celles qui sont en difficulté, et tentent d'améliorer les résultats des meilleurs élèves autant que ceux des moins forts, de même qu'à combler le fossé qui les sépare.

Photo : Denis Garon

Ils agissent dans l'intention d'amener un changement positif dans leur propre école, mais aussi dans les autres écoles de leur district ou commission.

Soyons clairs : si le but est d'opérer un changement *systémique*, c'est-à-dire d'améliorer toutes les écoles d'une commission scolaire, alors le succès des autres écoles devrait préoccuper les directeurs et les directrices à peu près autant que celui de leur propre école. Une amélioration durable des écoles n'est en effet possible que si l'ensemble des établissements va de l'avant.

L'apprentissage des élèves est ce qui compte le plus pour les directrices et les directeurs soucieux d'opérer un changement de culture. Ils sollicitent la participation des enseignants dans le contrôle méthodique de l'apprentissage des élèves. Ils demeurent également attentifs à la perspective d'ensemble et se demandent continuellement : « Comment vont les autres écoles de la commission? Quel est le rôle des écoles publiques dans une démocratie? Réussissons-nous à réduire l'écart entre les meilleurs et les moins bons élèves dans notre école? dans notre commission? à l'échelle de l'état? du pays? » Soucieux du changement de culture, ils se conduisent de manière respectueuse avec les élèves, les parents, les enseignants et les autres

employés de l'école. Ils travaillent aussi à former la relève, de façon à préparer l'école à assumer les suites de la réforme et même à l'approfondir après leur départ. En somme, les directrices et les directeurs qui se préoccupent du changement de culture font preuve d'un engagement moral explicite, profond et englobant.

Comprendre le processus du changement

Avoir des idées nouvelles et comprendre le processus du changement sont deux choses différentes. On pourrait même dire que ceux qui croient profondément en leurs propres idées ne sont pas nécessairement de bons agents du changement, parce que l'agent du changement doit être capable de favoriser l'engagement de collègues qui n'adhèrent pas nécessairement à ses idées. Voici quelques principes qui éclairent le processus du changement :

- Le but n'est pas d'innover le plus possible. Il vaut mieux innover de manière sélective et cohérente.
- Les meilleures idées ne suffisent pas. Les leaders aident les autres à évaluer et à dégager le sens collectif des nouvelles façons de faire et à susciter une adhésion du groupe.
- S'attendre à une phase de ralentissement dans la mise en œuvre d'un changement. Les leaders doivent accepter les difficultés inévitables des débuts. Il faut savoir, par exemple, que peu importe le degré de planification, les six premiers mois d'un changement seront cahoteux.
- Revoir le concept de résistance au changement. Les bons leaders ne se laissent pas déstabiliser par les contestataires qui remettent en question certains aspects. Ils cherchent plutôt des moyens de répondre à leurs préoccupations.
- Revoir la culture organisationnelle, voilà l'objectif de fond. La plupart des changements sont structurels et superficiels. Mais un changement profond et durable demande une transformation de la culture organisationnelle, c'est-à-dire des valeurs acceptées par les gens d'un milieu et de la façon dont ils travaillent ensemble pour atteindre leurs buts.
- Oublier la liste de vérification, accepter la complexité. Il n'existe pas de raccourci ni de recette magique, seulement un difficile travail quotidien pour changer la culture organisationnelle.

Les directrices et les directeurs soucieux du changement de culture connaissent la différence entre être un spécialiste d'une innovation donnée et maîtriser la gestion du changement. Ils savent bien que les meilleures idées ne suffisent pas. Ils offrent plutôt des occasions au personnel de visiter des établissements qui ont intégré de nouvelles idées, se montrent réceptifs aux questions et même aux critiques, et s'attendent à ce que le processus de changement avance par à-coups dans les premiers mois de sa mise en œuvre. Néanmoins, ils savent voir plus loin et prévoient des progrès pour l'année à venir, parce qu'ils ont mis en place les conditions favorables à un succès tangible dans un avenir rapproché.

Améliorer les relations humaines

L'amélioration des relations humaines est le trait caractéristique de tous les cas de changement réussi. Si les relations humaines s'améliorent, l'école s'améliore aussi. Si elles demeurent inchangées ou se détériorent, on perd du terrain. Les leaders établissent de bonnes relations avec toutes sortes de personnes et de groupes, particulièrement avec des personnes qui ont une autre vision des choses. Dans notre société complexe, l'intelligence émotionnelle est un impératif. Les leaders qui ont cette faculté sont capables de construire des relations parce qu'ils sont conscients de leur propre profil émotionnel et qu'ils sont sensibles et inspirants pour les autres (Goleman, Boyatzis et McKee, 2002).

Les directrices et les directeurs soucieux du changement de culture savent que nouer des relations humaines et construire un esprit d'équipe représentent le plus grand défi des leaders des entreprises aussi bien que des dirigeants des établissements scolaires (Hay Management Consultants, 2000). Ils s'efforcent de développer l'ensemble des facettes de l'intelligence émotionnelle, notamment la gestion de leurs propres émotions et l'empathie (Goleman et autres, 2002). En mettant ainsi l'accent sur les relations humaines, on ne vise pas tant à gonfler les indicateurs de performance de la prochaine année, mais plutôt à construire des bases solides pour les années suivantes. Les efforts que consacre la direction à motiver et à dynamiser les enseignants découragés ainsi qu'à nouer des relations constructives parmi ceux qui vivent d'autres formes de décrochage peuvent avoir un effet profond sur le climat général de l'organisation. De bonnes relations constituent une ressource précieuse et intarissable.

Favoriser la création et le partage de connaissances

La création et le partage de connaissances sont au centre d'un leadership efficace. L'information dont nous sommes inondés ne devient savoir qu'à travers un processus *social*. C'est pourquoi les relations humaines et les communautés d'apprentissage professionnel sont essentielles. Les organisations doivent favoriser les activités de transmission et d'acquisition de connaissances. Bien sûr, nous appuyons l'apprentissage continu en affirmant que chacun doit enrichir constamment son bagage de connaissances; mais l'enrichissement sera maigre si les gens ne partagent pas leur savoir. Le fait d'instaurer une habitude de partage des connaissances individuelles avec les autres assure un enrichissement continu pour tous.

Les directrices et les directeurs engagés dans un changement de culture estiment que l'enseignement est une profession à la fois intellectuelle et morale. Ils rappellent constamment aux enseignantes et aux enseignants qu'ils sont là pour pratiquer, étudier et raffiner l'art de l'enseignement. Ils sont eux-mêmes les premiers apprenants dans leurs établissements et représentent un exemple d'éducation permanente en partageant leurs lectures récentes, en participant à des activités de recherche et en les favorisant, de même qu'en organisant des groupes d'étude au sein du personnel. Les enseignantes et les enseignants qui travaillent sous une telle direction savent qu'ils prennent part à une forme de découverte scientifique et au perfectionnement de la base de connaissances sur l'enseignement. La création et le partage de connaissances alimentent la motivation d'ordre moral dans les écoles qui sont en processus de changement de culture.

Proposer une vision cohérente

Puisque la surabondance et la fragmentation sont le lot des sociétés complexes, les leaders efficaces doivent être des fabricants de cohérence (Fullan, 1999, 2001). Les autres traits du leader du changement – l'engagement moral, la compréhension du processus du changement, la capacité d'améliorer les relations humaines, la création et le partage de connaissances – contribuent à établir une certaine cohérence par l'équilibre qui naît de leurs interactions. Les leaders qui font preuve d'un engagement moral profond offrent certaines balises, mais ils peuvent aussi avoir des œillères si leurs idées ne sont pas remises en question par la dynamique des échanges, les concessions mutuelles entre collègues et les idées que suscitent les nouvelles connaissances. En fait, la cohérence est une composante essentielle de la complexité mais demeure pourtant toujours imparfaite.

Les directrices et les directeurs peu habitués à exercer leur leadership en contexte de changement de culture commettent souvent l'erreur de chercher les innovations à l'extérieur de l'école et d'entreprendre

un trop grand nombre de projets. À l'opposé, celles et ceux qui sont bien engagés dans un changement de culture se concentrent sur l'apprentissage des élèves et en font le cœur de la réforme, tout en gardant l'œil ouvert sur les idées de l'extérieur qui pourraient alimenter la réflexion et la vision de l'école. Ils savent reconnaître les deux tendances naturelles des systèmes complexes que sont la surabondance et la fragmentation. Ils reconnaissent l'importance du potentiel créateur de diverses idées, mais s'emploient à canaliser les efforts vers un but commun. Ils sont également tournés vers l'avenir et s'efforcent de créer une culture qui encourage à ne pas se satisfaire de la solution du jour. Les directrices et les directeurs soucieux du changement culturel accueillent favorablement les tensions inhérentes au règlement des problèmes difficiles, parce que ces derniers sont à l'origine des plus grands accomplissements.

Leadership et durabilité

Pour appuyer les directrices et les directeurs engagés dans un changement de culture et leur permettre de développer leurs compétences, il faut s'intéresser à la durabilité, c'est-à-dire à la capacité du système global de se régénérer tout en s'améliorant. Les composantes clés de la durabilité sont le développement de l'environnement social, l'apprentissage en contexte, la formation de leaders à différents niveaux (et la formation de la relève) et la revalorisation de la profession enseignante.

Le développement de l'environnement social

La question de la durabilité a d'abord été abordée par ceux et celles qui se préoccupaient de la dégradation des ressources de l'environnement physique. Nous abordons ici la question des ressources de l'environnement social et moral (Hargreaves, 2003). Dans l'environnement social et moral de l'école, on a besoin de ressources pour combler le fossé qui sépare les meilleurs élèves des moins bons, pour faire avancer tous les établissements du système scolaire et pour mettre les écoles en relation avec les forces de la démocratie sociale. En outre, si la direction d'un établissement ne se soucie pas de l'environnement social et moral de la commission scolaire en entier (en plus de celui de sa propre école), alors non seulement l'ensemble des établissements se détériorera, mais sa propre école finira elle aussi par en souffrir.

L'apprentissage en contexte

Le recrutement de directrices et de directeurs de grande qualité et la valorisation de leurs bonnes performances sont deux points importants, tout comme le fait de leur offrir une formation solide. Mais, comme le souligne Elmore (2000), ce qui manque dans cette vision centrée sur le talent individuel, c'est une certaine reconnaissance de ce que l'amélioration des compétences est plus fonction de l'apprentissage à prendre les bonnes décisions, compte tenu du milieu où vous travaillez [je souligne].

L'apprentissage en contexte, c'est par exemple le fait de directrices et de directeurs d'une même commission scolaire qui se réunissent régulièrement et visitent leurs écoles pour étudier, en contexte, des problèmes réels et les solutions qu'ils ont proposées. Quant à l'apprentissage hors contexte, il s'agit, par exemple, de la participation à une conférence ou à un atelier. Ces activités peuvent s'avérer utiles pour le développement des compétences, mais ne constituent pas un apprentissage qui permet d'accomplir de réels changements.

L'apprentissage en contexte présente le potentiel de rendement le plus élevé du fait de ses aspects spécifiques, situationnels et sociaux (il favorise un savoir collectif et partagé ainsi qu'un engagement commun). Ce type d'apprentissage permet d'améliorer autant l'organisation que son environnement social et moral. De plus, l'apprentissage en contexte met en place des conditions propices à la formation continue : occasions d'apprendre des autres au travail, formation au quotidien de leaders pour aujourd'hui et demain, sélection des bonnes idées et des pratiques d'excellence et enfin, suivi méthodique des résultats.

La formation de leaders à différents niveaux

Une organisation ne saurait se développer, du moins pas à long terme, grâce au seul apport du supérieur hiérarchique. Les écoles et les commissions scolaires ont besoin de leaders à différents niveaux de l'organisation. Or, l'apprentissage en contexte permet précisément l'émergence de tels leaders. Par ailleurs, la capacité des chefs de gérer des problèmes complexes s'appuie sur des années d'expérience et sur un développement des compétences professionnelles en milieu de travail. Dans une certaine mesure, le succès des directrices ou des directeurs à créer une culture de changement durable dépend des leaders qu'ils laissent derrière eux.

Autre facteur primordial pour une amélioration durable : la succession efficace des leaders. La relève des dirigeants se fera d'autant mieux qu'il y aura présence de leaders à plusieurs niveaux. Les organisations doivent mettre le cap sur l'amélioration continue à tous les paliers; pour ce faire, elles doivent former des leaders et leur confier successivement des responsabilités accrues de façon qu'ils poursuivent leur cheminement dans une même direction.

La plupart d'entre nous seront heureux d'apprendre que les leaders charismatiques sont le plus souvent un handicap pour une amélioration soutenue. Collins (2001) a comparé onze entreprises affichant une performance économique soutenue (quinze années consécutives ou plus) avec des entreprises qui avaient réalisé des changements très positifs à court terme, mais qui ne parvenaient pas à maintenir leur bonne performance. Collins soumet l'hypothèse que les leaders qui construisent une excellence durable ne sont pas des personnalités éclatantes ou ostentatoires, mais plutôt des personnes qui allient une grande humilité personnelle et une intense volonté sur le plan professionnel. La durabilité dépend de plusieurs leaders, d'où l'importance de cultiver les qualités de leader chez plusieurs personnes et non chez quelques-unes seulement.

La revalorisation de la profession enseignante

On ne peut compter sur un grand bassin de bons directeurs si l'on n'a pas un grand bassin de bons enseignants, car ce sont ces derniers qui forment les rangs des futurs directeurs. Les stratégies individualistes telles que l'octroi de bonis ou les augmentations de salaire ne contribuent en rien à l'enrichissement du bassin d'enseignantes et d'enseignants de qualité; les conditions de travail des enseignants doivent favoriser le développement continu et la fierté des réalisations. Ce n'est certainement pas le cas aujourd'hui.

En 2001, la société Price Waterhouse Coopers a publié les résultats d'une étude de la charge de travail des enseignants, menée en Angleterre et au pays de Galles. Les chercheurs concluaient que si le gouvernement entend transformer la force enseignante, « un pas essentiel sera de réduire la tâche de travail de l'enseignant, d'encourager une meilleure appropriation chez l'enseignant et de créer la capacité de gérer le changement d'une manière durable qui puisse préparer la voie vers une meilleure école et de meilleurs résultats des élèves dans l'avenir ».

Les directeurs et les directrices devraient s'employer à transformer les conditions de travail des enseignants. Du point de vue de la durabilité, la direction elle-même profite de l'amélioration des conditions de travail : il n'y aura de bons directeurs que dans la mesure où il y a de bons enseignants.

Notre recherche d'une amélioration continue des écoles nous a amenés

jusqu'à maintenant à voir la directrice ou le directeur comme un leader pédagogique. Il faut aujourd'hui viser plus haut en portant notre attention sur son rôle de leader dans une culture du changement. L'amélioration des écoles est fonction de directrices et de directeurs qui sont en mesure d'instaurer les conditions nécessaires à une réforme durable de l'éducation, dans une société complexe en évolution rapide. Le moment ne pourrait être plus opportun pour les leaders du changement.

M. Michael Fullan est doyen de l'Ontario Institute for Studies in Education, à l'Université de Toronto, en Ontario (mfullan@oise.utoronto.ca). Il a publié, en 2001, *Leading in a Culture of Change*, aux éditions Jossey-Bass.

Références bibliographiques

COLLINS, J. *Good to Great : Why Some Companies Make the Leap… and Others Don't*, New York, Harper-Collins, 2001.

ELMORE, R. *Building a New Structure for School Leadership*, Washington, DC, The Albert Shanker Institute, 2000.

FINK, E. et L. RESNICK. *Developing Principals as Instructional Leaders*, Phi Delta Kappan, n° 82, p. 598-606, 2001.

FULLAN, M. *Change Forces : The Sequel*, London, Taylor and Francis/Falmer, 1999.

FULLAN, M. *Leading in a Culture of Change*, San Francisco, Jossey-Bass, 2001.

GOLEMAN, D., R. BOYATZIS et A. McKEE. *Primal Leadership*, Boston, Harvard Business School Press, 2002.

HARGREAVES, A. *Teaching for the Knowledge Society*, New York, Teachers College Press, 2003.

HAY MANAGEMENT CONSULTANTS. *The Lessons of Leadership*, London, Author, 2002.

NEWMAN, F., B. KING et P. YOUNGS. *Professional development that addresses school capacity*, communication présentée à la réunion annuelle de l'American Educational Research Association, tenue à la Nouvelle-Orléans, en Louisiane, en avril 2000.

PRICE WATERHOUSE COOPERS. *Teacher Workload Study*, Londres, Department for Education and Skills, 2001.

© Copyright 2002 Michael Fullan

1. L'autorisation de faire traduire et de publier cet article paru dans *Educational Leadership* sous le titre *The Change Leader* (mai 2002, vol. 59, n° 8), nous a été gracieusement accordée par M. Michael Fullan.

Quelques flashs

Le 20 novembre 2002, les membres du comité de rédaction de Vie pédagogique *ont entrevu le dynamisme qui caractérise bon nombre des 450 établissements scolaires de la région de la Montérégie. Compte rendu sous forme de panorama.*

par Paul Francœur

Depuis 40 ans, la Montérégie est une région de pointe en matière d'innovation pédagogique. Plusieurs projets, conçus et expérimentés à l'intérieur de ses frontières, ont connu un retentissement à l'échelle du Québec et ont exercé une influence certaine sur l'ensemble de notre système d'enseignement. En témoignent, par exemple, les retombées considérables des multiples initiatives lancées sur le chapitre des applications pédagogiques de l'ordinateur.

La revue *Vie pédagogique*, dans son programme de tournée régionale, avait convié les commissions scolaires et les écoles à présenter une brève synthèse de quelques réalisations marquantes. Une dizaine ont répondu à cet appel. Le court défilé du 20 novembre a déployé un riche tableau à plusieurs volets sur l'état du développement pédagogique, en fonction d'une nouvelle conjoncture : les avancées dans la mise en œuvre de la réforme, les répercussions maintenant plus tangibles et peut-être permanentes de l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC), et l'afflux d'une nouvelle génération d'enseignants.

Voici donc, en quelques coups d'œil, les réalisations qui ont été soumises à l'attention d'observateurs expérimentés. Du moins en attendant que certains projets soient traités plus longuement dans des livraisons à venir de *Vie pédagogique*.

Apprendre à lire et à écrire sans manuel

C'est un vent de fraîcheur qui nous arrive des bords du Richelieu, avec la présentation colorée de deux jeunes enseignantes de première année de l'école Jacques-De Chambly (Commission scolaire des Patriotes) : Nancy Bérubé et Claire Desrosiers. Dans l'enthousiasme de leurs débuts dans l'enseignement, Nancy et Claire ont d'abord parcouru consciencieusement les œuvres de quelques grands chefs de file dans le domaine de l'éducation; ensuite, elles ont revu les principales approches pédagogiques à la mode; puis, elles ont fait l'essai d'un nouveau matériel didactique pour l'apprentissage de base du français – qui les a d'ailleurs laissées sur leur appétit.

Toutes deux fermement convaincues que l'enseignement devait et pouvait s'adapter aux besoins et aux champs d'intérêt des élèves, elles se sont finalement inspirées des travaux et des réflexions d'Yves Nadon, de Sherbrooke, qui est devenu leur mentor dans ce domaine. Basée sur le socioconstructivisme et orientée vers le développement des compétences, cette pédagogie différenciée et la gestion de classe particulière qui lui est assortie se nourrissent directement aux ressources riches et variées de la littérature jeunesse.

Les élèves de première année s'initient donc à la lecture et à l'écriture à la manière de débutants en natation qui, sous une surveillance attentive, se jettent au bout d'un quai. Aucun manuel de base n'étant disponible en classe, chaque élève reçoit, aux différentes étapes de l'année scolaire, un sac de lecture adapté à l'état de ses apprentissages – un peu comme un cadeau dans un emballage attrayant. Cette démarche personnelle est conjuguée à des périodes de lecture collective en classe et aux devoirs et leçons à la maison, sous la supervision des parents, à l'aide d'un carnet de lecture.

En classe, l'apprentissage est favorisé par un aménagement physique approprié, par la mise en œuvre de routines et de rituels qui renforcent les points de repère et par un environnement stimulant où les élèves se sentent à l'aise et heureux.

Après une année d'expérimentation, cette approche a rempli ses promesses : les élèves de première année démontrent une grande soif de connaissance et un goût spontané pour la lecture et l'écriture, grâce à la fréquentation d'ouvrages variés, choisis en fonction des capacités personnelles de chacun et de chacune. « Ils écrivent d'abord pour les oreilles; ensuite ils écrivent pour les yeux », observent leurs enseignantes.

Nancy et Claire ont dû néanmoins mener une rude lutte pour obtenir l'autorisation d'acquérir des livres qui ne figuraient pas sur la liste officielle du matériel de base approuvé. Il est notoire que notre cadre de gestion a besoin d'assouplissement pour soutenir les initiatives de ce genre. Cependant, la qualité des résultats obtenus a largement compensé ces tracasseries de l'intendance. Elles ont la preuve que les jeunes élèves peuvent apprendre à écrire de cette manière, qu'ils peuvent parvenir à l'autonomie dans ce domaine, avec en prime une grande joie dans leur démarche d'apprentissage.

On peut soupçonner que, pour en arriver à ce succès indéniable, ces deux enseignantes ont dû déployer des trésors d'ingéniosité et de créativité dans leur gestion de classe : conception d'une fiche de lecture à remplir par l'élève, multiplication des rencontres individuelles qui exige une gestion de classe serrée, réalisation d'un dictionnaire mural, mise au point d'une pochette de lecture par niveau de difficulté et sensibilisation des parents, qui doivent soutenir les efforts de leur enfant.

Toutefois, ce valeureux tandem, habité par l'amour des élèves et la passion du métier, n'a pas compté les heures nécessaires pour soutenir son ambitieux programme d'animation et entend bien continuer sur sa lancée.

Les Moussaillons sous le signe du tutorat

L'école Les Moussaillons a pignon sur rue dans le village de Saint-Philippe, près de La Prairie. Environ 400 élèves la fréquentent, issus d'un milieu assez défavorisé. Les difficultés scolaires et comportementales de plusieurs élèves se révèlent à la mesure de cette condition sociale. L'équipe enseignante, sous l'impulsion de la directrice, Louise Provencher, avec la collaboration d'une éducatrice spécialisée, Hélène Bergeron, a décidé de faire face à cette situation par un ensemble de stratégies diversifiées, dont l'instauration d'un réseau de tutorat systématique constitue l'épine dorsale.

La formule du tutorat par les autres élèves n'est certes pas nouvelle. Cependant, le point original aux Moussaillons est que le projet Vivre ensemble entraîne une généralisation du tutorat à toutes les classes et dans tous les aspects de la vie de l'école : un enseignant-tuteur pour d'autres enseignants dans un domaine particulier, des élèves-tuteurs pour d'autres élèves plus jeunes. Tous les projets mis en œuvre à l'école sont aussi à base de tutorat. De la sorte, tous les élèves, comme tous les membres du personnel, peuvent trouver un rôle actif à jouer dans cet établissement qui devient une véritable communauté d'apprentissage à laquelle s'associent de plus en plus volontiers des parents et des partenaires du milieu.

Le projet Vivre ensemble est bénéfique à la fois pour l'élève qui fait l'objet d'un tutorat et pour celui qui l'exerce :

- On met sous les yeux de l'élève en difficulté un jeune modèle, facilement accessible et imitable, très signifiant pour lui. Il en vient ainsi à établir un lien de confiance avec son tuteur, à prendre conscience que d'autres élèves comme lui ont appris à surmonter leurs problèmes de comportement et à développer une nouvelle vision de lui-même. Il lui devient alors possible d'amorcer un mouvement de transformation personnelle, avec l'espoir raisonnable d'y parvenir;
- Le tuteur – qui est lui-même aux prises avec ses propres difficultés en partie résolues – trouve une valorisation personnelle à assumer cette responsabilité de parrainage. Il prend sa place dans le fonctionnement de l'école et peut y exercer un rayonnement positif. Ce rôle l'amène à contribuer à la création autour de lui d'un milieu de plus en plus agréable et à consolider les stratégies comportementales qu'il s'efforce de maîtriser.

L'ensemble de la démarche, supervisée par une éducatrice spécialisée, comporte différentes étapes :

- le choix d'un tuteur parmi les élèves qui manifestent des difficultés de comportement;
- le jumelage de ce tuteur avec un élève qui est aussi en difficulté. On privilégie un écart de deux années scolaires entre les partenaires;
- la supervision par l'éducatrice d'une première rencontre entre les deux, au cours de laquelle l'élève parrainé est invité à parler de son cheminement personnel;
- le choix des défis à poursuivre, avec l'assistance de l'éducatrice qui assure une forme de supervision tout au long de la démarche;
- une discussion et un échange entre les élèves au cours de trois rencontres officielles par semaine, planifiées dans une feuille de route;
- des rencontres ponctuelles : de manière officieuse ou à l'occasion d'un moment critique, l'élève parrainé peut solliciter l'aide de son tuteur.

Les élèves-tuteurs, du troisième cycle ou de l'adaptation scolaire, reçoivent une formation assurée principalement par Guylaine Landry, orthopédagogue, et Hélène Bergeron, éducatrice spécialisée. On leur propose des outils en vue du soutien efficace de la démarche des élèves en difficulté d'apprentissage d'ordre cognitif, affectif ou social. On prévoit aussi des rencontres supplémentaires afin de stimuler leur engagement et leur motivation. Ce « modelage-tuteur » amène l'apprenant à acquérir des stratégies d'apprentissage cognitives et métacognitives et augmente chez lui l'habileté à devenir un guide et un conseiller pour les autres élèves.

Le régime de tutorat s'applique aussi dans l'exécution de projets spécialisés, comme Lilitou, qui a pour objet de renforcer les acquis en matière de lecture chez les élèves à risque.

Les effets du projet Vivre ensemble sont à ce jour impressionnants : les élèves prennent la place qui leur revient à l'école, les parents participent de plus en plus au bon fonctionnement de l'établissement, les enseignants témoignent d'une grande mobilisation et les organismes du milieu apportent leur appui à cette démarche rigoureuse, basée sur une vision systémique. Cette dernière entraîne une véritable passion chez les participants.

L'ordinateur comme outil quotidien en classe

L'école Préville, à Saint-Lambert (Longueuil), située dans une enclave favorisée de la Rive-Sud de Montréal, est le genre d'établissement que l'on souhaiterait accessible à tous les élèves du Québec. Depuis quelques années, avec le plein appui des parents, l'équipe enseignante a choisi de privilégier le volet « Science et technologie » dans son projet éducatif.

Déjà dotée d'un laboratoire informatique bien équipé et fort achalandé, l'école a mis au point en septembre 2001 un projet d'usage quotidien de portables dans les classes de cinquième et de sixième année. Un chariot de seize portables est disponible en permanence pour les six classes. Grâce à des fonds spéciaux, un second chariot de seize appareils s'ajoutera bientôt.

On peut imaginer la souplesse et la mobilité d'usage que confère la disponibilité en classe de cette technologie du cellulaire, grâce au relais d'une soucoupe. Le sans-fil permet une exploitation pédagogique décuplée de l'ordinateur et fait éclater l'horizon de la classe par le lien Internet omniprésent. Cet outil rejoint alors le cahier et le crayon comme instrument courant de travail pour les élèves.

On observe peu de répit dans l'usage de ces portables. Les élèves du troisième cycle se sentent ainsi valorisés dans leurs apprentissages. Ils y trouvent une motivation accrue et un intérêt soutenu. Ils se comportent comme de véritables responsables de leur progrès scolaire, au point que les enseignants disent n'avoir pratiquement plus de discipline à faire. Et la salle d'ordinateurs, à l'usage des élèves de toute l'école, de la maternelle à la sixième année, se trouve ainsi libérée pour un usage plus intensif par les deux premiers cycles.

Grâce aux budgets de formation réservés aux fins de la réussite éducative, les enseignants ont parfait leurs propres habiletés dans l'usage extensif de l'ordinateur, au cours d'un blitz de deux mois. Ils ont ensuite répercuté cette compétence sur leurs élèves.

Plusieurs projets ont été réalisés ou sont sur le point de l'être. Par exemple :

- la conception et la rédaction de minimomans et de photos-romans;
- la création d'un magazine scientifique et d'un journal des élèves;
- la mise au point d'un portfolio numérique qui permet une diffusion par Internet des travaux en classe;
- l'élaboration d'un guide méthodologique pour le traitement de texte;
- la fabrication d'un diaporama pour soutenir l'expo-sciences;
- l'exploitation de la correspondance électronique;
- la présentation aux parents;

- le défi Harry Potter, un rallye Internet; etc.

On ne s'étonnera pas que ce projet d'école sans-fil ait valu à Préville, en octobre 2002, le prix RESCOL tant convoité à l'échelle pancanadienne. Il permettra d'accroître le parc des portables au cours des trois prochaines années, à raison de 10 000 $ par année.

Pour le financement global du projet, on a recours aux budgets supplémentaires fournis par l'enveloppe dédiée à la réussite éducative, au fonds spécial Préville (alimenté par des initiatives des parents) et aux retombées providentielles du prix RESCOL.

Les enseignantes Marie Émond, Cindy Stern et Chantal Tremblay ont terminé leur exposé en signalant que l'école Préville a établi des liens avec quelques écoles moins favorisées du territoire, afin de les aider à créer un mouvement technologique semblable. Et le projet contribue aussi à insérer l'école Préville dans un réseau de coopération et d'échange à l'échelle nationale et internationale.

Une courbe du développement des apprentissages

La Commission scolaire Riverside se trouve l'héritière et la continuatrice d'une longue tradition de développement pédagogique de pointe, pratiquée par le secteur anglophone de la Montérégie. Monique Gélinas, conseillère pédagogique de français, et Stéphanie Vucko, conseillère pédagogique d'adaptation scolaire, en ont donné deux illustrations.

Le profil d'apprentissage de l'élève

Résultat d'un chantier colossal lancé il y a plus de trois ans, le profil d'apprentissage de l'élève (PAE) constitue maintenant un outil sophistiqué d'évaluation et d'apprentissage, entièrement informatisé et qui s'inscrit dans une perspective de développement des compétences. Fruit d'une concertation intensive et systématique d'enseignants et de personnes-ressources de différentes disciplines et de classes, sa mise au point a exigé une modification radicale des pratiques d'évaluation. On peut donc comprendre que le processus ait provoqué d'âpres débats entre praticiens et spécialistes.

L'instrument englobe trois disciplines : anglais, français et mathématique. Axé sur la manifestation des compétences, il dégage un profil détaillé de ce que chaque élève est en mesure de faire à une étape donnée de son développement. Les parents peuvent avoir accès à ce bilan provisoire deux fois par année, bilan qui s'intègre au portfolio de l'élève.

Un guide est disponible pour garantir la mise au point et l'interprétation correcte du profil dégagé. Des sessions de formation ont été données à tous les enseignants du premier cycle concernant les aspects pédagogiques et technologiques. Du point de vue pédagogique, on a insisté sur les six étapes du développement des compétences évaluées. Une trentaine d'exemplaires de chaque profil ont été distribués à chaque enseignant pour faciliter le travail d'observation en classe. On leur recommandait de procéder manuellement aux notations en surlignant les indicateurs jugés maîtrisés par l'élève observé. Cette information devait par la suite être transférée au dossier informatisé.

Au cours de la deuxième année, on a effectué quelques adaptations de l'outil en fonction de l'expérimentation faite au deuxième cycle. En 2002-2003, l'accent est mis sur le troisième cycle en vue de l'amélioration de l'instrument toujours plus en harmonie avec les orientations de la réforme.

Si le processus a engendré une certaine déstabilisation temporaire chez les enseignants, il a permis en revanche à tous les élèves de connaître la satisfaction d'une réussite à un degré ou à un autre. Le PAE place en effet chaque élève dans une trajectoire de progrès, quel que soit son rythme personnel d'apprentissage. Il facilite aussi la planification par l'enseignant d'activités signifiantes et complexes pour chaque élève au regard de l'état observé de son développement.

Un portfolio numérisé

Stéphanie Vucko, pour sa part, a présenté un portfolio électronique de lecture, bilingue et autogérable par l'élève. Cet instrument très pratique et d'une qualité visuelle remarquable se révèle particulièrement utile aux élèves en difficulté d'apprentissage. Il comprend quatre sections :

- « Écoute-moi lire » ;
- « Les textes que j'ai lus » ;
- « Mes réactions aux textes » ;
- « Mes réflexions ».

De cette façon, les élèves peuvent s'entendre lire (séquences d'enregistrement de 60 secondes) et commenter leurs progrès avec les autres élèves. Le mode d'emploi, simple et facile, respecte le principe des intelligences multiples. On forme quelques élèves qui ensuite agissent à titre de multiplicateurs auprès des autres. L'instrument sert aussi d'outil de communication avec les parents.

Une initiation à la culture de l'information

Mario Filion, enseignant à l'école intermédiaire Armand-Frappier, à Saint-Constant, a livré en quelques minutes les résultats de cinq ans de réflexion et d'expérimentation pédagogique dans une démarche d'avant-garde. Il s'agit du cours intitulé « Projet d'intégration », donné à raison de deux périodes par cycle de neuf jours en première secondaire et de quatre périodes en deuxième secondaire. Les deux composantes du titre du cours donnent l'essentiel de son contenu et de son objectif :

1. PROJET : le cours est fondé sur la pédagogie par projets. Les situations d'apprentissage proposées à l'élève sont intégrées dans les étapes de réalisation d'un projet qui convergent vers une production concrète. Le développement de diverses compétences en résulte. Il est indispensable que les projets choisis respectent certaines caractéristiques :

- l'authenticité : le projet a une portée réelle et débouche sur une réalisation palpable;
- un fil conducteur : les activités déployées sont liées directement à la finalité du projet;
- le rayonnement : le résultat est diffusé sur Internet ou exposé à l'ensemble de l'école.

Cette forme de pédagogie par projets se trouve à la confluence de la culture de l'information, de l'enseignement stratégique, de la gestion de projet et de l'enseignement coopératif.

2. INTÉGRATION : à l'école Armand-Frappier, intégrer des matières consiste à conjuguer des contenus de diverses disciplines, à les rendre

Photo : Denis Garon

interdépendantes, en vue de résoudre un problème, d'étudier un thème et de développer des habiletés. D'enrichissantes séances de travail en commun amènent les enseignants à mettre en place une intégration fonctionnelle et horizontale qui incorpore en un tout cohérent plusieurs objets d'apprentissage relevant de domaines différents.

« En mettant ces deux axes directeurs en interrelation, en ménageant des zones de rencontre, en modulant des espaces d'intersection, ce cours prend tout son sens. En pratique, notre "Projet d'intégration" constitue une réponse à la réforme du curriculum mise en avant par le ministère de l'Éducation », précise Mario Filion.

De 1997 à 2002, plus d'une vingtaine de projets majeurs, respectant les critères énoncés, ont été menés à terme par les élèves. Français, écologie, géographie, sciences physiques, enseignement moral et religieux, histoire et art ont fait l'objet d'un décloisonnement et entraîné la mise au point d'outils transdisciplinaires sur les thèmes suivants : l'animalier virtuel, le système solaire, les vertébrés, les noms d'oiseaux, la météo, les minéraux, l'Antiquité, Jésus, etc.

Sans compter des thèmes plus généraux qui devenaient des projets d'école : échange avec la France, site Web, approche orientante, journal scolaire, etc.

Ces réalisations supposent une maîtrise graduelle de la compétence liée aux TIC, l'ordinateur étant considéré non comme une fin en soi mais comme un puissant outil de travail. Dans cette perspective, les TIC demeurent au service de la culture de l'information et constituent le véritable moteur de ce cours.

Un centre multimédia en appui à l'apprentissage

Comme levier du renouveau des pratiques pédagogiques, le Pensionnat des Sacrés-Cœurs, à Saint-Bruno-de-Montarville (Longueuil), a opté depuis deux ans pour la mise en place d'un centre multimédia :

- pourvu de 8 000 documents actifs dûment informatisés et exploités au moyen d'un logiciel de recherche;
- intégrant un laboratoire informatique disposant de 30 ordinateurs et complété par une unité mobile qui circule dans les salles de classe;
- animé et tenu à jour par deux personnes employées à temps partiel : une enseignante responsable de la recherche et du développement (Johanne Landry) et une technicienne en documentation (Geneviève Vallières).

Cette école primaire privée, qui compte 804 élèves, de la maternelle à la sixième année, finance ce centre par une campagne spéciale soutenue par les parents et par une allocation de la fondation de l'établissement.

Chaque classe dispose d'une plage fixe par semaine pour l'utilisation du centre et de périodes supplémentaires réservées sur demande. La responsable de la recherche et du développement agit comme soutien direct aux enseignants en vue d'une exploitation maximale de l'information disponible sur place ou par un recours au réseau Internet.

Afin de rendre les élèves aptes à naviguer de façon efficace et sécuritaire sur la mer de l'information, tout en faisant preuve d'esprit critique, on a mis au point un référentiel des connaissances en matière de TIC qui sont indispensables aux élèves et des habiletés techniques à développer, cycle par cycle, durant leur parcours au primaire. Ce profil de formation propose aussi aux enseignants les compétences qu'ils doivent eux-mêmes maîtriser dans ce domaine.

La bibliothèque et le laboratoire informatique servent méthodiquement, sur la base d'une planification annuelle qui offre des outils concrets :

- pour l'animation : légendes, œuvres classiques, poésie, bandes dessinées;
- pour la recherche : suggestions de sites Web par thèmes, projets, événements;

Photo : Denis Garon

- pour la méthodologie : liste de mots clés, citation des sources, analyse de sites, étiquette, abc d'une navigation prudente.

On propose aux enseignants une formation continue donnée ponctuellement, soit par des spécialistes de l'extérieur, soit par des collègues selon leur domaine d'expertise acquise, ou au moyen des séances du mardi ou de « capsules » d'aide.

Après deux ans de fonctionnement, Louise Farly, directrice des Services pédagogiques, dresse un bilan positif de cette expérience. Elle observe une autonomie de fonctionnement croissante chez les enseignants et chez les élèves. Selon elle, le mérite en revient surtout à la disponibilité d'une personne-ressource spécialisée en recherche et en développement qui assume l'animation et le rayonnement du centre, tout en ayant la préoccupation de devenir de moins en moins indispensable au fur et à mesure que les usagers, jeunes et adultes, acquièrent leur propre habileté à se mouvoir dans l'univers de l'information.

L'éclatement de la magie de l'écrit

À Granby, depuis une dizaine d'années, un grand concours littéraire mobilise chaque année les jeunes plumes des écoles primaires de la Commission scolaire du Val-des-Cerfs. Inauguré modestement en 1993, avec 2 classes de l'école Sainte-Famille, le projet attire maintenant la participation de 60 classes de divers établissements et produit 120 finalistes qui reçoivent leur prix en grande pompe au cours d'une soirée de gala au théâtre Palace. Le concours Magie de l'écrit est coordonné par deux enseignantes, Lyne Roy et Maryse Galipeau, avec l'aide de plusieurs collaborateurs.

En novembre de chaque année, les élèves du primaire sont donc invités à rédiger un texte sur un thème de leur choix, sous la forme d'un récit ou d'une poésie. La rédaction de ces écrits ne constitue pas une activité marginale; elle est plutôt intégrée aux travaux courants de la classe. Un jury de huit membres, formé d'enseignants à la retraite, de parents, de grands-parents et de libraires, reçoit les textes, au printemps, un mois avant la soirée de reconnaissance. Le jury sélectionne deux gagnants par classe en utilisant une grille d'évaluation commune, laquelle n'exclut pas les coups de cœur occasionnels.

La grande soirée du concours littéraire compte désormais parmi les événements marquants de la vie mondaine de Granby, avec la participation de quelques centaines de parents, d'amis et de membres du personnel scolaire, qui viennent avec enthousiasme acclamer les finalistes et les gagnants dont les noms figurent au programme et dont les œuvres sont affichées dans le foyer

du théâtre. Jean Cadieux, directeur de l'école de l'Assomption, assure l'animation de ce gala, avec la participation de plusieurs élèves. On prépare différents sketches sur un thème qui se renouvelle chaque année, mais conserve un lien avec l'univers de la lecture et fait appel à l'humour. Un grand nombre de commanditaires acceptent d'offrir des prix sous forme de bons d'achat ou de cadeaux. Par la suite, on insère les textes des jeunes auteurs dans le site Web de la Commission scolaire.

Né en 1993 du constat que les élèves écrivaient peu, le concours Magie de l'écrit a réussi à déclencher chez plusieurs centaines de jeunes le goût de s'exprimer par écrit avec spontanéité, passion et originalité, dans une démarche d'apprentissage gratifiante. Des enseignants ont résolu d'encourager ainsi la vocation d'écrivains en herbe, de les motiver en lisant leurs œuvres, en les faisant connaître largement et en récompensant les réussites.

Une histoire d'art

Daniel Beauregard fait partie de cette équipe de pionniers qui ont depuis longtemps consacré les ressources de leur créativité au progrès des pratiques pédagogiques. Conseiller dans le domaine des arts, il s'est intéressé concurremment aux applications pédagogiques de l'ordinateur et au développement des centres de documentation. Lors de sa rencontre avec les membres du comité de rédaction de *Vie pédagogique*, en novembre 2002, il avait dans son sac deux projets à présenter.

Autour d'une exposition

En marche depuis quinze ans, la première réalisation qu'a présentée Daniel Beauregard vient de battre un record en 2001-2002 avec l'inscription de 120 enseignants et la participation de plus de 4 000 élèves, répartis en 170 groupes, du primaire et du secondaire de la Commission scolaire du Val-des-Cerfs.

Photo : Denis Garon

Le projet a pour objet de mettre les élèves en contact avec un artiste de la région – un nouveau chaque année. En janvier, on organise une visite de 75 minutes au Centre d'exposition des arts visuels Boréart, à Granby, guidée par une animatrice spécialisée, qui comprend un temps d'échange avec l'artiste sur ses différentes techniques. Par la suite, les élèves s'engagent dans la réalisation d'une œuvre collective et d'une œuvre de peinture individuelle, liées à ce qu'ils ont vu et compris. Tout le matériel est disponible sur place. Au mois de mai, de façon complémentaire, on reprend l'expérience à la salle d'exposition de l'école Massey-Vanier, à Cowansville, afin d'en faire profiter les élèves d'un autre secteur.

Chaque enseignant reçoit un guide pédagogique qui propose des activités à faire en classe. Un document vidéo est aussi mis à la disposition de l'école pour présenter l'artiste et sa démarche artistique. Certains projets regroupent quelques disciplines au programme dans une perspective de transdisciplinarité. On arrive ainsi à mettre en relation l'enseignement des arts plastiques et un centre d'art situé dans les environs.

Une banque de dessins d'élèves

Le projet Clic Art repose sur la création d'une banque de 200 dessins, répertoriés par thèmes et exploités aux fins de divers projets transdisciplinaires. Ce projet s'adresse aux enfants de la maternelle et aux élèves du primaire et du premier cycle du secondaire. Ils sont invités à mettre en commun les images qu'ils créent à partir de logiciels de dessin et de peinture.

On peut consulter le site à l'adresse suivante : http://ntapo.csvdc.qc.ca:591/clicart/. On y trouve des exemples de scénarios d'apprentissage dans divers domaines. Cette banque de dessins est largement utilisée par les écoles pour la réalisation de projets transdisciplinaires.

L'objet avoué de ce projet régional est de contrer l'effet « Clip Art » chez les élèves et de rehausser leur bagage culturel.

Du neuf avec du vieux

On aura noté que ces échantillons d'expériences pédagogiques ne s'inscrivent pas tous au rayon de la nouveauté. Les éléments nouveaux sont, d'une part, l'élargissement considérable du champ d'application de ces projets (par exemple, le concours littéraire et l'exposition d'art à Granby) et, d'autre part, la place privilégiée et subordonnée qu'occupent de plus en plus les moyens d'enseignement. Ainsi, les TIC sont de moins en moins une fin en soi et s'inscrivent plutôt en position de soutien à la pédagogie; le centre de documentation se trouve plus fréquemment placé au cœur du dispositif de recherche; les manuels de base ne détiennent plus le monopole.

À juste titre, la réforme en cours devient le moteur du développement pédagogique qu'elle polarise sur ses grandes orientations. Des projets de portée restreinte et qui ont traversé l'épreuve de la réalité connaissent aujourd'hui une généralisation étonnante. Le réseau scolaire nous réserve encore d'heureuses surprises après tant d'années d'essais, d'expérimentations et de débats. Ce n'est qu'une question de temps, en Montérégie et à l'échelle du Québec.

M. Paul Francœur est consultant en éducation.

Différencier la pédagogie et contrer le redoublement : d'abord une question de sens

par Jean Archambault

L'importance du sens dans l'apprentissage n'est plus à démontrer. Mais qu'en est-il du sens dans le processus de changement? Sommes-nous aussi sûrs qu'il est essentiel à ce processus? Je crois que sens et changement sont indissociables. C'est là le point de départ de la présente réflexion sur l'importance à accorder au sens lorsqu'on veut contrer le redoublement et différencier la pédagogie. Nous verrons aussi un ensemble de pistes d'action que pourrait examiner une équipe-école.

Nous sommes généralement convaincus de la nécessité du sens dans l'apprentissage. Ainsi, nous nous employons à rendre actives les connaissances des élèves, à amener ceux-ci à faire des liens avec ce qu'ils connaissent, à leur offrir des situations d'apprentissage signifiantes, ouvertes, complexes, authentiques, et à rendre utilisables et mobilisables les connaissances qu'ils construisent. Bref, nous nous employons de plus en plus à faire en sorte que les élèves construisent le sens de leur apprentissage.

L'importance du sens dans le changement qui prend actuellement place dans l'école québécoise devrait être tout aussi évidente. Si ce n'est pas le cas, ce texte n'a plus aucun sens! D'ailleurs, le processus en cause dans ce changement est tout à fait assimilable au processus d'apprentissage.

Un tel changement ne peut pas être qu'obligé ou imposé. Il fait appel aux convictions, à l'adhésion. C'est ce qu'on appelle un « changement émergent ». C'est un changement construit à la base (encore une fois, tout comme l'apprentissage dans les salles de classes) un changement qui fait appel au sens.

Voilà pourquoi vouloir différencier la pédagogie et contrer le redoublement est une question de sens. Une question à double sens. D'abord, la question du sens dans le changement. On ne pourra pas vraiment différencier la pédagogie et contrer le redoublement si on n'a pas constaté le profond malaise que vit l'école en Occident, et si on n'est pas convaincu de la nécessité de changer cette école et de notre capacité à y changer quelque chose, ensuite, la question du sens dans l'apprentissage. On ne pourra ni différencier la pédagogie, ni contrer le redoublement si on n'a pas encore fait siennes les conceptions actuelles de l'apprentissage et si on n'est pas convaincu que le sens est primordial dans l'apprentissage.

En avril dernier, une émission de télévision diffusée à Radio-Canada et portant sur le décrochage scolaire m'a amené à réfléchir sur le sens que l'on donne à l'école. Une solution ressortait clairement dans ce reportage : pour qu'ils raccrochent (ou pour ne pas qu'ils décrochent), on propose aux élèves de « faire moins d'école » et on leur offre davantage d'activités parascolaires. Je n'ai rien contre de telles activités, au contraire. Elles sont bénéfiques et je salue le courage, la ténacité et la créativité de ceux et celles qui les mettent en place et qui les animent. Mais là n'est pas la question.

Lorsque nous proposons aux élèves de « faire moins d'école » et plus d'activités, nous ne nous interrogeons pas sur le sens que les élèves donnent actuellement à l'école, sur le sens qu'ils ont graduellement construit relativement à celle-ci et sur la façon dont nous leur faisons construire ce sens, de la maternelle à la fin du secondaire. Bref, nous ne nous interrogeons pas sur notre façon de « faire l'école ». Pourtant, il semble justement que le décrochage soit le symptôme d'une crise de sens. Crise de sens qui risque de donner aux élèves (et à nous!) une crise de foi… en l'école!

Photo : Denis Garnon

L'essence de la réforme de l'éducation, c'est le sens. Le sens que les élèves tirent des situations d'apprentissage que nous leur proposons, le sens que les élèves en viennent à donner à l'école que nous leur proposons, le sens que nous-mêmes construisons dans le changement qui nous est proposé. C'est cela qu'il faut remettre en question, comprendre, revoir. Et c'est à partir de cela qu'on doit changer des choses. Le reste… Dans ce contexte, l'ajout d'activités parascolaires pour remplacer l'école ne peut se substituer à une réflexion sur le sens que les jeunes donnent à l'école, sens qu'ils ont construit tout au long de leur carrière scolaire. De même, le redoublement scolaire ne peut tenir longtemps devant une réflexion sur la nécessaire différenciation pédagogique.

Cependant, on ne pourra pas différencier vraiment la pédagogie si on ne sait pas pourquoi il faudrait le faire, si on ne sait pas pourquoi, justement, elle est nécessaire.

On ne pourra pas contrer le redoublement si on ne sait pas à quoi il nous sert réellement, si on ne sait pas pourquoi on y tient tant malgré les multiples constats de son inefficacité.

On ne pourra pas différencier la pédagogie si on n'est pas profondément convaincu que les enfants sont tous différents et que non seulement doit-on accepter ces différences, mais on doit aussi s'en préoccuper dans les situations d'apprentissage que l'on propose aux élèves.

On ne pourra pas différencier la pédagogie et contrer le redoublement si on n'est pas au clair avec la façon dont l'enfant apprend et se développe, si on n'a pas revu et corrigé notre conception de l'apprentissage.

On ne pourra pas différencier la pédagogie et contrer le redoublement si on demeure centré sur des contenus à transmettre et si on n'a pas compris comment se développe une compétence.

On ne pourra pas différencier la pédagogie et contrer le redoublement si on ne sait pas encore que les années (classes) scolaires n'existent plus et si on n'agit pas en conséquence dans les écoles[1].

On ne pourra pas différencier la pédagogie et contrer le redoublement si on ne se donne pas des modes d'organisation par cycle d'apprentissage qui viennent soutenir notre action.

On ne pourra pas différencier la pédagogie et contrer le redoublement si on est seul dans sa classe… ou dans son école, et si on souhaite le rester!

Chacun de ces éléments de réflexion témoigne du sens à donner au changement en cours, en particulier en ce qui a trait à nos pratiques de redoublement et au développement d'une intervention pédagogique qui soit vraiment différenciée. En outre, ils mettent en lumière la nécessaire professionnalisation de l'enseignement dans ce changement. En effet, professionnaliser l'enseignement, c'est forcément donner du sens au travail que l'on fait et au changement en cours, c'est prendre progressivement en charge sa profession. Et c'est cette prise en charge qui permet de donner du sens aux changements qui s'installent dans les écoles et en particulier à la différenciation de la pédagogie.

Photo : Denis Garnot

C'est pourquoi, à l'école Bienville[2], nous avons mis l'accent dès le départ sur la professionnalisation de l'enseignement, sur la prise en charge par les enseignants des aspects majeurs de leur profession. Ceci, avant même d'aborder le Programme de formation. Nous y sommes parvenus :

- en incitant les enseignants à prendre des décisions concernant des aspects de la profession dont les enjeux étaient importants. Par exemple, les modes d'organisation, l'enseignement par cycle, le travail d'équipe, les modes de regroupement des élèves (multiâge, bascule ou boucle, coenseignement, regroupement souple, etc.), le développement professionnel, l'analyse et le choix du matériel didactique, l'innovation et le développement pédagogique, la gestion des budgets des cycles, etc.;
- en tenant un discours pédagogique, en remettant en question nos conceptions de l'apprentissage et en suscitant constamment un questionnement pédagogique dans l'école;
- en mettant en place une organisation et un fonctionnement par cycle d'apprentissage : mise en place de conditions pour pouvoir travailler en équipe, temps de rencontre intégré dans la tâche, modification à l'horaire en complicité avec les parents; proximité physique des locaux, gestion du cycle en collégialité, etc.;
- en valorisant le développement professionnel et les nouvelles formes qu'il peut prendre : cours universitaires, enseignants qui écrivent ou font des conférences, perfectionnement par les pairs, rencontres de supervision professionnelle axées sur l'action pédagogique, participation à des réseaux d'entraide, etc.;
- en soutenant l'innovation pédagogique : soutien aux projets, aux essais, aux expérimentations;
- en pratiquant une gestion de soutien plutôt qu'une gestion de contrôle.

Bien plus que les notes et les bulletins, bien plus que le Programme de formation de l'école québécoise en lui-même, c'est cette professionnalisation, cette prise en charge qui nous a d'abord préoccupés, parce que c'est là que se trouve le sens du changement. D'ailleurs, comment s'approprier le Programme de formation si on n'en fait pas son outil professionnel de base? Un outil chargé de sens?

Plutôt que de se demander dans quel sens devrait aller la réforme de l'école québécoise, ne devrait-on pas se demander de quelle réforme a besoin le sens que l'on veut donner à l'école?

M. Jean Archambault lors de la rédaction de l'article, était conseiller pédagogique à l'école Bienville de la Commission scolaire de Montréal. Il fait maintenant partie de l'équipe de professionnels du Programme de soutien à l'école montréalaise.

1. L'exemple du passage de la température exprimée en degrés Farenheit à la température exprimée en degrés Celsius est éloquent! Certaines personnes ont été incapables de comprendre et d'intégrer dans leur vie les degrés Celsius tant et aussi longtemps qu'elles sont restées attachées aux degrés Farenheit!
2. L'école Bienville est une école primaire ciblée par le MEQ depuis 1999 pour expérimenter l'implantation de la réforme.

TACTIQUES ET STRATÉGIES POUR ASSURER LA RÉUSSITE DE TOUS LES ÉLÈVES À BOISBRIAND

À l'école secondaire Jean-Jacques-Rousseau de la Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles, on accorde une attention particulière aux élèves de première année. Le succès de la transition du primaire au secondaire peut conditionner tout le parcours ultérieur des élèves, notamment celui des garçons.

par Paul Francoeur

Cet établissement scolaire, dont un écrin de verdure adoucit l'architecture fonctionnelle, s'insère entre un quartier résidentiel et un parc industriel, à proximité d'un nœud d'autoroutes. Il accueille quelque 800 élèves des trois premières années du secondaire, issus de familles de la classe moyenne. L'école se distingue par son angle d'ouverture sur une population scolaire diversifiée : par exemple, elle reçoit aussi des élèves affectés par une déficience intellectuelle ou par l'autisme.

Dès le début de son mandat, Patrick Forcier, directeur adjoint responsable des groupes de première secondaire, a été placé devant son premier défi : mettre au point une formule de rechange aux cheminements particuliers de formation (CPF), qui faisaient l'objet d'une remise en question à la Commission scolaire.

Lors d'une rencontre générale des enseignants de première secondaire et de l'adaptation scolaire, Patrick Forcier a laissé libre cours à l'expression spontanée des inquiétudes et des rêves. Puis il a réuni un comité formé de cinq enseignantes et d'une orthopédagogue, afin de mettre au point un modèle fonctionnel qui respecte les vœux, les sensibilités et les convictions des divers acteurs. Conscientes des piètres résultats de la formule des CPF eu égard à l'intégration des élèves dans les classes ordinaires, ces enseignantes n'en préconisaient pas moins le maintien de mesures d'appui auprès des élèves se trouvant en situation d'échec dans l'une et l'autre de deux matières de base : le français et les mathématiques.

De cette démarche de réflexion et d'échange a émergé la conception d'un ingénieux dispositif d'action. Celui-ci témoigne de la flexibilité insoupçonnée d'un cadre d'organisation dont on déplore souvent la rigidité. Fruit d'une concertation ouverte entre une direction et l'équipe enseignante, essentiellement concocté par la créativité de quelques professeures engagées, ce modèle a fait ses preuves d'efficacité et de succès dès la première année de sa mise en œuvre.

Le modèle retenu comprend trois volets :

- la formation d'un ou de plusieurs groupes d'une vingtaine d'élèves éprouvant des problèmes d'apprentissage en ce qui concerne le français et les mathématiques, jumelés pour deux autres matières avec des élèves ordinaires. C'est la pièce maîtresse du dispositif;
- la formation d'un groupe fermé, composé exclusivement de garçons ou de filles;
- la mise en œuvre de diverses mesures complémentaires de soutien aux élèves manifestant des difficultés ponctuelles d'apprentissage.

Cette approche originale, fondée sur la conviction que la première année du secondaire constitue la charnière du succès, s'enracine évidemment dans la logique de la conception éducative qui inspire et oriente l'ensemble de l'établissement. Elle est naturellement enchâssée dans un effort généralisé de promotion des valeurs de responsabilité personnelle, de construction d'autonomie et de formation au respect et à l'autodiscipline. L'école applique des règles d'encadrement fermes et cohérentes où, par exemple, le vouvoiement est de rigueur à l'endroit des adultes. Cela permet paradoxalement l'épanouissement de relations plus saines, plus libres et plus confiantes entre les élèves et les enseignants et le personnel de direction.

Les mesures particulières prévues en première secondaire sont précédées en amont d'un programme qui facilite le passage harmonieux du primaire au secondaire :

- une visite effectuée en octobre de chaque année par un membre de la direction accompagné d'un élève et parfois d'un enseignant, dans les classes de sixième année des sept écoles primaires de Boisbriand;
- la tenue d'une soirée d'information et d'inscription prévue pour les familles, en février de chaque année;
- la diffusion d'un document de présentation détaillée de l'école;
- le repérage préalable des élèves de sixième année éprouvant des difficultés en français et en mathématiques.

UNE CLASSE-RESSOURCE INÉDITE

La particularité de ce modèle de mesures de soutien à des élèves en difficulté d'apprentissage tient donc au fait qu'il a été entièrement conçu par des enseignantes, qu'il suppose un engagement volontaire de celles-ci dans un contexte de collégialité professionnelle et qu'il exige un soutien sans faille de la part de la direction. Il a pour objet d'assurer une intégration relativement rapide de ces élèves dans le parcours ordinaire et le développement d'une autonomie durable dans leur démarche d'apprentissage. « Autrement dit, souligne Sylvie Decelles, tutrice de l'un des groupes, ces élèves doivent apprendre à se dispenser de nos services d'appui dans les meilleurs délais possibles. Et nous devons apprendre en retour à réduire leurs risques de dépendance à l'égard de notre action. »

Dans la classe-ressource, on relève les trois caractéristiques suivantes : l'accent mis sur les deux matières de base, la jonction avec un groupe ordinaire et la dispersion pour les autres matières.

ACCENT SUR DEUX MATIÈRES FONDAMENTALES

Par exemple, en 2001-2002, vingt élèves (dix-huit garçons et deux filles) étaient réunis dans une même salle, sous la responsabilité d'une même enseignante spécialisée en adaptation scolaire, pour dix-huit heures de cours de français et de mathématiques pendant un cycle de neuf jours. Ces élèves étaient exemptés des quatre heures de cours d'écologie afin de se concentrer sur les matières de base. Celles-ci étaient enseignées en rafale ou en bloc, c'est-à-dire que l'on pouvait passer une matinée complète à faire du français ou des mathématiques, plutôt que d'étaler ces matières sur un horaire fragmenté qui disperse l'attention, brise l'élan, coupe le rythme. Il s'ensuivait que les devoirs d'une soirée focalisaient sur une seule matière. Du côté du français, on exploitait les possibilités du travail par projets et l'on utilisait un matériel didactique différent de celui des classes ordinaires (alors que dans le cas des mathématiques le matériel était le même). Grâce

aux quatre heures de cours supplémentaires disponibles, on pouvait offrir plus d'évaluation formative liée aux mathématiques, avec récupération obligatoire chaque fois qu'il y avait échec. Ces élèves étaient évidemment soumis au système d'évaluation en vigueur dans le parcours ordinaire. Éprouvées par l'expérience, ces façons de faire ont été reconduites en 2002-2003 pour les deux nouveaux groupes. En raison d'un accroissement global de l'effectif, on constitua en effet un second groupe.

Pour les cours de géographie et d'anglais, ces élèves se joignent, par groupe de dix, à vingt autres élèves de la filière ordinaire. Ils y sont accompagnés de leur tutrice, qui complète ainsi sa tâche dans une dynamique de coenseignement (*team teaching*) pour huit heures de cours sur un cycle de neuf jours. Les vingt élèves en question se trouvent donc à devoir répondre régulièrement aux exigences d'une classe ordinaire, au style d'un autre enseignant et à l'interaction avec des élèves ordinaires, qu'ils surpassent d'ailleurs souvent sur le plan de la motivation au travail et même des résultats.

Pour les cours d'art, de morale ou de religion, et d'éducation physique, le groupe des vingt est diversement réparti, de manière à préparer une intégration progressive dans une classe ordinaire du secondaire.

Ces vingt élèves – dont l'âge variait de 12 à 14 ans en 2001-2002 – avaient reçu un diagnostic de troubles légers d'apprentissage et se trouvaient en situation de difficulté concernant le français et les mathématiques en sixième année du primaire. Les élèves bénéficiant de cette mesure d'appui doivent faire preuve, le cas échéant, d'une volonté active de surmonter leurs difficultés de comportement.

Au terme d'une première année d'expérimentation, les résultats constatés se sont révélés intéressants. France Huard, orthopédagogue, rapporte que dix-huit élèves sur vingt ont réussi à s'intégrer avec succès dans une classe ordinaire de deuxième secondaire : « Après une première étape d'intégration dans des groupes ordinaires de deuxième secondaire, nous constatons que les résultats scolaires des élèves visés sont satisfaisants et que peu de ceux-ci ont besoin d'aide supplémentaire pour l'instant. En revanche, leurs difficultés à s'organiser, à remettre leurs devoirs à temps ou leurs oublis de matériel sont fréquents pour environ le tiers des élèves intégrés. »

Dans ce groupe de vingt, on peut observer un niveau croissant de confiance en soi, une motivation au travail peut-être supérieure à celle des élèves ordinaires, une excellente relation avec les enseignants ainsi qu'une vive animation en classe. Les plus performants prêtent volontiers main-forte aux plus faibles. Les élèves plus âgés ont une influence calmante sur les plus jeunes, qui s'initient peu à peu à l'autodiscipline. Ce cadre sécurisant et l'effectif restreint favorisent la tranquillité; en outre, ils permettent une meilleure adaptation au rythme des élèves, une variété de stratégies pédagogiques et une intégration des différentes matières. « Et comme intervenante spécialisée, j'ai appris à mettre l'accent sur l'apprentissage de la responsabilité et de l'autonomie de l'élève. Donc à l'affranchir le plus rapidement possible de la nécessité de mon appui », avoue Sylvie Decelles, qui s'exerce ainsi au détachement.

En 2001-2002, l'intervention auprès de ces élèves était la mission commune d'un trio d'enseignants : Sylvie Decelles, tutrice, enseignante de français et de mathématiques; Paul Valois, enseignant de géographie, et Jennifer Pacheco, enseignante d'anglais. On a souligné l'intérêt d'avoir au moins un homme dans l'équipe. Tout en admettant que ce coenseignement comporte ses exigences et ses contraintes, ces trois personnes en reconnaissent unanimement les grands avantages et l'efficacité sur le plan pédagogique : facilité accrue dans la gestion courante d'une classe, surtout dans les périodes de travaux pratiques et de réponses aux questions personnelles des élèves, possibilité pour les élèves d'apprendre à s'adapter aux diverses personnalités des enseignants et à leurs manières particulières de procéder, rapidité et cohérence des actions d'encadrement, etc.

Photo : Denis Caron

La poursuite de l'expérience en 2002-2003

L'expérience a été reconduite et élargie en 2002-2003, cette fois avec une quarantaine d'élèves (moitié garçons, moitié filles) : le premier groupe est sous la tutelle de Sylvie Decelles, assistée de Paul Valois et de Jennifer Pacheco; l'autre, sous la conduite de Louiselle Bolduc, avec la collaboration de Martine Nadeau (géographie) et de Jennifer Pacheco (anglais). En décembre 2002, les résultats observés dans les deux groupes confirmaient de nouveau la pertinence de la formule.

Au cours des discussions relatives au modèle d'action à retenir, la directrice de l'école, Lise Lambert, n'a jamais fait allusion à des économies possibles. En fait, en 2001-2002, la formule a permis d'épargner l'équivalent d'un demi-poste. En revanche, l'année suivante, la constitution de deux groupes a exigé un demi-poste supplémentaire.

La formation d'un groupe de garçons

La deuxième mesure en importance adoptée pour septembre 2001 a été la constitution d'un groupe d'une trentaine de garçons, rassemblés dans une même classe sous la conduite d'un tuteur ou d'une tutrice. Cette décision est survenue à la faveur de la conjoncture : l'effectif de l'année 2001-2002 affichait un surplus d'élèves masculins, facilitant cette expérimentation.

Martine Gilbert – une jeune enseignante qui n'a pas froid aux yeux et qui se déclarait disponible pour explorer de nouvelles avenues – a accepté d'emblée de présider à cette aventure conforme à ses convictions professionnelles, tout en se disant sans illusion quant à la facilité de sa mise en œuvre. On a donc réuni, selon la loi du hasard, 32 garçons dans une classe fermée de profil hétérogène. Martine faisait office de tutrice, tout en assurant l'enseignement du français (matière peu aguichante généralement aux yeux des garçons). Elle s'est donc retrouvée subitement dans un milieu dynamique, bruyant, concurrentiel, grouillant d'animation, avec les difficultés prévisibles de gérer convenablement cette ambiance énergivore. Cependant, elle y a trouvé aussi de fortes compensations :

- la liberté que ces jeunes garçons ont eue pour exprimer spontanément leurs émotions : par exemple, pleurer sans redouter les moqueries des autres;
- même les garçons de nature plus sensible et plus introvertie se sont intégrés sans difficulté;

- l'aisance qu'ils ressentaient à l'occasion d'exposés oraux, en particulier dans les classes d'anglais;
- la complicité et la créativité manifestées dans les cours d'arts plastiques;
- l'encouragement, l'appui et l'entraide exprimés naturellement les uns envers les autres;
- l'amitié, la fraternité, la solidarité qui se sont développées normalement entre eux – phénomène qui s'est prolongé au-delà de l'année scolaire et qui a donné naissance à un vif sentiment d'appartenance;
- l'intérêt éprouvé pour leurs travaux, « même s'ils continuaient d'être brouillons comme il sied souvent à des gars ».

Sur le plan pédagogique, Martine s'est employée à relever les défis suivants :

- pour tenir constamment occupés ces garçons superactifs et encore jeunes de caractère, il lui a fallu varier les activités et proposer des thèmes accrocheurs : voitures, athlètes, etc.;
- des stratégies différentes se sont imposées pour tenir compte de leurs dispositions particulières; ces garçons fringants veulent voir, toucher, expérimenter la densité du concret : « Durant les laboratoires d'écologie, par exemple, ils sont à l'aise comme des poissons dans l'eau », constate Steven Festekjian, tuteur d'un groupe de garçons en 2002-2003.

Martine Nadeau – une femme solidement équilibrée et capable d'une empathie profonde avec ces adolescents – confirme les observations de l'autre Martine, à titre d'enseignante de morale (2001-2002) et de géographie (2002-2003) auprès de ce groupe non mixte : « C'est vrai qu'il faut s'accommoder d'une classe turbulente que ne tempère pas la présence de l'élément féminin. Notre gestion de classe doit tenir compte du besoin irrépressible de bouger de plusieurs de ces garçons. Ils ont néanmoins apprécié la plage de relaxation que je leur proposais au début de l'après-midi et qui leur permettait de refaire dans le calme un peu d'unité intérieure et de recharger leurs batteries. J'ai fait souvent l'expérience d'une relation confiante que la plupart ont établie avec une enseignante, réussissant à formuler sans fausse pudeur leurs sentiments intimes : affection, colère, peine, éveil sexuel, etc. Et le fait que les garçons aient en général une moins grande propension que les filles aux longues bouderies facilite grandement la vie quotidienne. Du point de vue de la réussite scolaire, ce contexte est favorable hors de tout doute. Sans la présence des filles, les garçons de cet âge se sentent moins obligés d'entrer dans une dynamique de concurrence. »

Photo : Denis Garon

Martine Gilbert conclut avec modestie : « Je n'ai pas enregistré de résultats spectaculaires du point de vue des notes. Ces élèves ont réussi avec ce que l'on appelle habituellement des " moyennes de gars " – c'est-à-dire dans les 60 sur 100 – moyennes qui ne profitent pas d'un rehaussement grâce à la performance avérée des filles. Cependant, à leur mesure et en inscrivant leur cheminement dans une perspective de moyen et de long terme, on peut prétendre que la réussite proprement scolaire se situe à un niveau satisfaisant. Et dans un cas précis tout au moins, il est clair que la réussite a été assurée grâce à cette formule de non-mixité. »

Cette première année expérimentale n'a pas permis de répondre à toutes les questions soulevées par la situation scolaire des garçons, mais a été jugée suffisamment positive pour qu'il soit décidé de la reconduire en 2002-2003 et même de l'élargir en créant en parallèle un groupe de filles qui semblent y trouver un avantage similaire à celui des garçons. Elles peuvent entre elles suivre la trajectoire qui leur est propre, à leur rythme, et se développer selon leurs lignes de force.

Tous les enseignants en cause ont donc accepté de continuer l'application de ce modèle. D'ailleurs, il s'agit d'une non-mixité relative, puisque filles et garçons ont mille occasions de se retrouver en interaction dans plusieurs activités de la vie scolaire. Cependant, à cette étape de leur développement et compte tenu de la maturité plus tardive des garçons, les groupes masculins et féminins représentent souvent deux mondes très différents, « presque deux planètes distinctes », remarquent ces enseignants.

Signalons qu'en 2002-2003, on a permis à 50 p. 100 des élèves inscrits dans ces deux groupes non mixtes d'y avoir accès en vertu d'un choix personnel. Les enseignants, pour leur part, souhaiteraient que ces classes – qui comptent actuellement de 30 à 32 élèves – en regroupent un moins grand nombre.

Des mesures complémentaires dans un milieu favorable

L'ambiance générale de l'école, fondée sur le respect et la sécurité des personnes et sur une intolérance radicale à l'endroit de la violence, de l'impolitesse et de l'usage de drogues, facilite grandement l'épanouissement d'une dimension relationnelle positive. Les interventions disciplinaires ne relèvent pas de l'application automatique d'un code de sanctions, mais plutôt du jugement professionnel de chaque membre du personnel. On poursuit un objectif majeur : créer et maintenir dans chacune des classes un climat favorable à l'apprentissage. Les fauteurs de troubles sont rappelés à l'ordre et, au besoin, une salle dite de « dégagement » permet à un élève en difficulté de comportement de prendre du recul, de faire le point et d'amorcer un nouveau départ.

Une fois cet ordre de base assuré, on offre libéralement une brochette de mesures complémentaires pour soutenir le succès scolaire de tous les élèves. Par exemple :

- l'orthopédagogie : ce service travaille en relation étroite avec les enseignants et permet à 65 pour 100 des élèves en échec d'arriver à la réussite;
- l'aide aux devoirs et aux leçons : les mardis et jeudis, de 16 h à 17 h, deux enseignants supervisent sur demande les devoirs et les leçons de plusieurs élèves et les aident à mettre au point leur méthode de travail;
- la récupération à l'heure du dîner : lorsqu'une faiblesse est constatée dans une matière de base, l'élève en difficulté peut profiter d'un cours de rattrapage avec un enseignant-ressource;
- la préparation immédiate des épreuves : à la veille d'épreuves importantes, une soirée de révision est offerte par des enseignants aux élèves qui en sentent le besoin. Et le matin même, un petit déjeuner substantiel est disponible à la cafétéria de l'école,

servi par des membres du personnel dans une ambiance agréable et détendue;

- les cours du samedi : trois séries de cinq cours sont proposées le samedi aux élèves qui sont en échec dans les matières principales;
- la reconnaissance de l'effort : on ne ménage pas la distribution de billets de félicitations aux élèves méritants, qui sont invités à les déposer au bureau du directeur adjoint. À la fin de chaque cycle de neuf jours, on procède au tirage de quelques prix : coupons de rabais pour une séance de cinéma ou bons d'achat de 5 $. On profite de tous les bons coups réalisés par les élèves pour les mettre en valeur;
- la communication avec les parents : l'équipe-école travaille en concertation avec les parents. Divers moyens sont exploités : le journal l'*Émile* – également disponible par voie électronique, la soirée portes ouvertes en février, la soirée d'accueil en août, la rencontre de septembre, les appels téléphoniques, les entrevues individuelles, etc.

Qu'en penserait Jean-Jacques Rousseau?

Patrick Forcier doute que l'auteur d'*Émile ou De l'éducation*, dont l'école porte le nom, partagerait toutes les convictions pédagogiques que l'on y met en pratique. Cependant, il est certain que le respect de la personne, clé de voûte du projet global de l'établissement, se traduit en pratique par une attitude cohérente de la part de la direction, du personnel et des élèves.

Une direction ferme et ouverte

L'école Jean-Jacques-Rousseau est un établissement scolaire dirigé manifestement d'une main ferme, en fonction d'une vision claire d'objectifs définis d'un commun accord par les principaux partenaires. On a mis en place un encadrement qui garantit le bon déroulement de la vie quotidienne et assure à chacun un espace vital d'épanouissement et de sécurité. Cependant, le régime n'est pas pour autant dictatorial : la direction consulte le personnel enseignant et les spécialistes systématiquement et se montre ouverte et à l'écoute des suggestions. Les relations humaines sont respectueuses et chaleureuses. La direction se porte garante de quelques valeurs fondamentales reconnues dans le milieu social.

Un corps enseignant engagé dans un esprit communautaire

Dans un tel contexte favorable, il va de soi que la majorité des enseignants acceptent de s'engager à fond dans leur travail professionnel, se plaisent à prendre des initiatives et se dépensent sans compter dans divers projets. Le progrès de la collégialité et du travail en équipe y est remarquable. L'établissement a d'ailleurs été reconnu officiellement comme « école ciblée » pour l'expérimentation de la réforme des programmes au secondaire.

Des élèves sur la voie de la réussite

Les élèves viennent en majorité d'un milieu moyennement favorisé sur les plans social et économique; ce qui n'exclut pas les problèmes de développement chez un certain nombre. Les mesures en place ont déjà de bons effets observables du point de vue du succès scolaire. Une étude scientifique, conduite avec la collaboration d'universitaires, devrait bientôt le confirmer. Toutefois, ce dispositif, appliqué depuis deux ans dans cette école secondaire, ne serait guère exportable tel quel. Il présuppose un enracinement dans un terreau favorable, comme nous avons essayé de le démontrer. En tout cas, il illustre puissamment une évidence maintes fois soulignée dans le parcours scolaire : tout projet ayant pour objet de soutenir un passage harmonieux du primaire au secondaire constitue un excellent investissement en vue du succès scolaire de tous les élèves.

M. Paul Francœur est consultant en éducation.

Un moment dans la vie d'un enfant

par Pierrette Turcotte

« C'est en volant au-dessus des nuages que mon histoire abracadabrante commença. Alors que j'étais sur mon balai volant avec mon chien Kiki, celui-ci a fait tomber mon chapeau magique et c'est un jeune garçon de Baie-Comeau qui l'a retrouvé! Désolée, je dois vous laisser pour vite récupérer mon chapeau car s'il lui arrivait quelque chose, ce serait catastrophique! Je vous invite à venir découvrir la suite de mon aventure. À bientôt. »

Sophie la magicienne.

Le chat-peau magique est une comédie musicale qui a été présentée au Théâtre de Baie-Comeau, le 17 avril 2002. Elle était interprétée par les élèves de l'école primaire Leventoux et la chorale dirigée par M^me^ Véronique Gaboury, professeure de musique.

Au fait, vous savez où se trouve Baie-Comeau? C'est une ville industrielle de 25 000 habitants, fondée en 1937 par le colonel R. McCormick et qui est située sur la rive nord du fleuve Saint-Laurent, à quelque 420 kilomètres à l'est de la ville de Québec. L'école Leventoux est l'une des dix-sept écoles de la Commission scolaire de l'Estuaire et c'est là que, depuis quatre ans, Véronique enseigne la musique. Native de Montréal, cette jeune maman ne se contente pas de donner sa pleine mesure durant ses heures d'enseignement, mais veut aussi inciter ses élèves à aller plus loin, à se dépasser. Elle les prépare tout simplement à la vie. C'est là son point d'ancrage.

Le projet de comédie musicale germe d'abord dans la tête de ses élèves. Ils ont à leur actif quelques activités musicales et théâtrales. Le goût ne se développe-t-il pas tout en cultivant l'esprit? Et cette germination est lente et enrichissante, ayant débuté plus d'un an avant que le projet se réalise. Véronique sait que les buts à atteindre sont ambitieux et élevés, mais elle connaît de mieux en mieux ses élèves et sait jusqu'où ils pourront aller. Ce n'est pas tout de rêver, il faut d'abord fixer les objectifs et déterminer les moyens à prendre. Qui fera cela? De quelle façon? Quand et comment cela aboutira-t-il?

Comme on ne peut être spécialiste en tout, Véronique demande donc l'assistance de Michel Lévesque, un comédien membre du groupe théâtral « La Chant'amuse », qui est aussi auteur et responsable de projets artistiques dans la région. Sans vouloir froisser sa modestie, on peut affirmer que Michel est dans la lignée de certains artistes natifs de Baie-Comeau qui sont à l'œuvre sur les scènes de nos grandes villes; je parle des Fortin, Drapeau, Girard. Il est donc très heureux que lui soit donnée l'occasion de répandre et de propager le goût des arts dans une école primaire. Il considère cette démarche comme étant des plus formatrices pour les jeunes, parce que c'est un collectif où chacun travaille à l'organisation et à la réussite du projet; même l'enfant individualiste apprend malgré lui à penser « équipe » et, petit à petit, à travailler avec les forces et les faiblesses des autres. Chacun des participants sait qu'il y a un début et qu'il y aura une finale résultant de la présence et de la qualité des efforts de chacun. C'est un travail intense qui s'étend sur huit ou neuf mois. Et pour l'enfant qui le vit, la répercussion est importante sur son avenir, puisque toute sa personne, autant intellectuelle que physique, est investie.

C'est le bon moment pour Véronique de faire les demandes de subventions. La comédie musicale étant une activité culturelle, elle peut toucher les arts, les loisirs, l'industrie

ainsi que le commerce. Des activités parascolaires sont aussi organisées, toujours dans le même but : amasser de l'argent qui servira à payer les costumes, les décors ainsi que les dépenses des animateurs.

Dès le début de septembre 2001, le concours est ouvert pour choisir les comédiens et les membres de la chorale. Parmi les 225 candidats, on retiendra 14 comédiens chanteurs, garçons et filles, et 30 choristes. Les parents des participants fournissent une contribution de trente dollars. Depuis juin 2001, Véronique, aguerrie par ses expériences antérieures et connaissant les besoins des élèves, est attentive à tout ce qui se passe; elle observe et écoute, prêtant l'oreille à chacun et surtout, prend des notes. Les animateurs ne perdent pas de vue leurs objectifs. Un élève peut avoir les aptitudes nécessaires, mais tout près, son voisin attend peut-être l'occasion d'enrichir sa personnalité, de développer son assurance personnelle ou de combler son besoin de s'exprimer. Ne pas s'interdire de donner un rôle à un jeune enfant qui est en difficulté d'apprentissage, ou encore à celui qui est emprisonné dans sa timidité et ne cherche qu'un bon motif pour s'en sortir. Montrer à un enfant le goût de l'effort dans des activités qui lui plaisent, n'est-ce pas déjà un bon moyen de le faire progresser? Miser sur le talent pour inciter l'élève à chanter et à jouer la comédie, c'est bien, mais on peut exiger en plus, de la discipline, de la concentration et, surtout, continuer à viser le développement de toutes les autres compétences. On peut ainsi marquer un point contre le décrochage scolaire. Voilà l'immense tâche que se sont donnée Véronique et Michel.

Je ne vous surprends pas en vous disant que les 14 comédiens sont très assidus et attentifs à chacune des répétitions qui se déroulent régulièrement deux fois par semaine, après les heures de classe. Et pourtant, à quelles autres activités ont-ils préféré ces heures de répétitions? Je perçois, à les voir et à les entendre, la joie qu'ils ont d'être là. Ils se disent heureux d'avoir été choisis. Ils me parlent d'abord de leurs expériences dans d'autres domaines artistiques pour certains, de l'énervement causé par leur première audition pour d'autres et des raisons pour lesquelles ils pensent avoir été choisis. Étonnamment, ces enfants sont capables d'émettre une critique positive à l'égard du jeu théâtral de leurs pairs. Certains parents ont posé des conditions, telles que le maintien de bonnes notes en classe, un changement souhaité dans leur comportement à la maison ou encore l'obligation de faire un choix entre la comédie musicale et un sport.

Les jeunes découvrent l'importance de la mémoire pour retenir non seulement les textes, mais la gestuelle appropriée ainsi que les endroits où il faut se trouver à différents moments sur la scène, tout en demeurant eux-mêmes le plus naturellement possible! Mais cela ne semble pas leur être trop difficile, ils ont une bonne mémoire, un taux élevé d'adrénaline et surtout, du cœur! Comme ils aiment ce qu'ils font!

Quant aux parents, ils ont été informés très tôt de ce projet. Qu'en pensent-ils? Ils en sont ravis. Cela les rassure de savoir que parmi les objectifs de l'école, on trouve le souci du développement intégral de leurs enfants. Ils sont invités à observer les enfants dans leurs apprentissages, à les aider à relever les défis, à les amener à aborder les difficultés et les épreuves, à leur faire découvrir les valeurs essentielles, à reconnaître leurs forces, à leur faire confiance et, par le fait même, à former leur propre identité.

En plus d'assurer un soutien à chacun de leurs enfants, certains parents participent de différentes manières, soit dans la confection de costumes, soit sur le plan technique, au théâtre même.

Le fait de vivre dans une petite ville rend possible l'utilisation par les jeunes artistes de la salle de spectacles de 850 sièges du Théâtre de Baie-Comeau.

Voici les impressions de Sylvie, maman d'un jeune artiste : au début de l'année scolaire, l'idée d'une comédie musicale intéresse beaucoup le plus jeune de ses enfants. Elle se pose des questions sur ses capacités? Et elle analyse le tout : « Il est vraiment trop gêné, perfectionniste, …il manque de confiance en lui, …il n'apprécie pas être critiqué… » Et en fin de compte, elle admet : « Il sait être patient, persévérant, responsable, et il est vaillant, je lui laisse donc la chance de prendre une décision personnelle sans intervenir. »

À l'école Leventoux, le directeur se dit très fier de cette activité qui sort de l'ordinaire. Il reconnaît que beaucoup d'énergie et de temps y ont été consacrés par les responsables du projet et par les professeurs et les jeunes qui se sont engagés dans cette prestation qui intéresse tous les élèves de son école.

Entre nous, la valeur d'un établissement ne se mesure pas seulement à ses résultats scolaires. L'école, c'est une grande partie de la vie de l'enfant. Y est-il heureux? La complicité entre la direction, les professeurs et les parents est une valeur inestimable. Ne devrait-on pas décerner un Méritas à l'école où vivent les enfants les plus heureux du monde? Eh oui, permettez que j'en rêve!

Il faut savoir qu'à Baie-Comeau, le sport est très valorisé. Il est donc extrêmement important de mettre l'emphase sur les arts, puisque la culture d'un peuple se manifeste autant dans l'expression intellectuelle et artistique que dans les activités physiques.

Le 17 avril est enfin arrivé! La nervosité côtoie le souci de bien faire. Chacun joue son rôle : certains parents sont responsables des élèves dès leur arrivée et les accompagnent dans les moments d'attente, en coulisses. Il faut rester calme, même si maman et papa sont assis dans la salle, cachant bien leur fébrilité. Et voilà, le rideau se lève! De la salle, nous entendons bien les acteurs. Sur scène, la nervosité est bien contrôlée. On reconnaît immédiatement les enfants qui ont un talent artistique supérieur à la moyenne, mais tout se passe agréablement. La chorale semble à l'aise, les jeunes bougent bien, avec beaucoup de rythme. L'éclairage est réglé de façon professionnelle. Et quand les spectateurs applaudissent, quelle n'est pas ma surprise de voir les jeunes sur la scène laisser passer un moment, prenant le temps de savourer les acclamations, et donner par la suite leur réplique. Comme des comédiens chevronnés! Quant à la maman dont nous rapportions précédemment les impressions, elle avoue avoir connu le trac, les papillons intérieurs : « Va-t-il oublier son texte? …avoir un blanc de mémoire? Mais non, j'ai répété avec lui, il sait son texte …et s'il se trompe! À la présentation en après-midi pour les élèves de l'école, ce fut un succès. Mission accomplie! En soirée, j'étais dans la salle avec les autres parents et amis des comédiens. J'ai ri, j'ai applaudi, j'ai aimé et surtout… j'étais fière! Nous étions 500 personnes réunies, un bouquet de parents et amis, fiers des jeunes qui se réalisaient pleinement sur la scène. »

La comédie musicale fait maintenant partie du passé. Je vois en Véronique et Michel deux êtres épanouis, heureux, radieux! Fiers des élèves qui ont participé au projet. Fiers de la collaboration reçue. Mais, chut! ne le dites surtout pas, je crois que Véronique et Michel mijotent un autre projet artistique pour l'an prochain… Peut-on savoir en quoi il consiste? C'est que, voyez-vous, tout dépend des élèves, de leur vécu, de leurs goûts et de leurs rêves!

M^me^ Pierrette Turcotte est orthopédagogue à la retraite.

Photo : Denis Garon

L'ENTRÉE DANS LA PROFESSION :

UN MOMENT NÉVRALGIQUE DANS LA CARRIÈRE

Si les cinq premières minutes d'une rencontre entre deux personnes sont déterminantes, ne faut-il pas admettre que les premières années sont cruciales pour les jeunes qui entrent dans la profession enseignante?

Vie pédagogique s'est penchée à plus d'une reprise sur la question de l'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants débutants. Elle y a d'ailleurs consacré un dossier complet il y a un peu plus de quatre ans. Toutefois, malgré la grande variété de sujets susceptibles d'être traités dans la revue, le comité de rédaction croit que ce thème mérite qu'on lui fasse, encore une fois, une place de choix. Certes, plusieurs articles du dossier d'avril-mai 1999[1] demeurent tout à fait pertinents et méritent d'être relus par celles et ceux qui se préoccupent de la question. Cependant, d'autres éléments se sont ajoutés au contexte scolaire et doivent être pris en considération dans l'évolution de notre réflexion et l'adaptation de nos actions en matière d'insertion dans l'enseignement.

En effet, si de tout temps l'entrée dans la profession a été un moment particulièrement important, voire même déterminant, dans la vie des débutantes et des débutants, les nouveaux enseignants qui y entrent présentement le font, en outre, dans toute l'effervescence d'une période de réforme et, de plus en plus fréquemment, sous la direction de jeunes cadres scolaires qui entament eux-mêmes un processus d'insertion professionnelle complexe et exigeant.

D'autre part, enseigner est une tâche complexe et évolutive qui exige des personnes qui choisissent cette profession un engagement individuel et collectif dans un processus continu de développement professionnel. C'est pourquoi un dossier traitant de l'insertion dans l'enseignement fait en sorte de rappeler que celle-ci est la première phase dudit processus et que, cela étant, la formation initiale ainsi que le soutien offert à celles et ceux qui débutent doivent s'inscrire dans cette perspective. Thérèse Nault, de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), nous propose un bref historique de l'évolution du concept de l'insertion professionnelle, en traitant de la formation initiale à l'enseignement et des règles de qualification pour l'obtention du permis d'enseignement.

Geneviève Nault nous présente ensuite des modèles de tels programmes retenus dans différents pays et ailleurs au Canada.

Comme les témoignages des acteurs du monde de l'éducation sont toujours appréciés, nous avons réuni trois groupes distincts dont les points de vue se complètent pour mieux faire le portrait de cette réalité.

Dans un premier temps, nous ne pouvions ignorer le regard des administrateurs sur ce sujet; nous avons donc rencontré des directeurs d'établissement et de services éducatifs et administratifs et Robert Céré nous résume l'essentiel de la discussion.

À son tour, Mireille Jobin nous rapporte les propos de novices dans la profession et d'enseignants mentors qui nous font part de la réalité de l'accompagnement des débutants dans la perspective d'une formation continue.

On ne pouvait passer sous silence la perception des finissants et des finissantes du programme de formation en enseignement, réunis autour d'une table ronde animée par Thérèse Des Lierres et Toussaint Fortin, de l'Université du Québec en Outaouais (UQO). Ces futurs maîtres nous parlent de leurs attentes et des moyens qu'ils entendent se donner pour vivre harmonieusement cette étape importante de leur vie professionnelle.

Vie pédagogique s'est intéressée également à observer les pratiques d'insertion ici et ailleurs. En comparant nos modèles, peut-être trouverons-nous des avenues novatrices pour accompagner les novices dans un processus de formation continue. Ainsi, Guy Lusignan et Bernadette Desmarais nous décrivent des programmes d'insertion professionnelle mis en place dans trois commissions scolaires. Mais lorsqu'il est question de pénurie, de précarité, d'abandons massifs, les perceptions varient souvent selon les milieux; qu'en est-il exactement? C'est donc pour mieux cerner la réalité du nouveau personnel que le dossier propose une analyse plus quantitative de la question de facture statistique effectuée par des chercheurs du Ministère, Renaud Martel et Raymond Ouellette.

De plus, vous trouverez sur le site de *Vie pédagogique* www.viepedagogique.gouv.qc.ca, deux articles de Luce Brossard qui relatent, pour le premier, un projet qui propose aux nouveaux enseignants le soutien d'une enseignante-ressource pour la gestion de classe et, pour le second, d'un programme très novateur d'insertion des nouveaux enseignants en formation professionnelle.

Le présent dossier n'a pas la prétention de faire le tour de la question, toutefois, il nous permet de nous pencher sur une question extrêmement importante pour le monde de l'éducation au Québec, puisqu'il traite des intervenants de première ligne.

Camille Marchand

1. Vous pouvez télécharger intégralement le dossier du numéro 111 (avril-mai 1999) en consultant les archives de la revue sur le site Internet : www.viepedagogique.gouv.qc.ca

QU'EST-CE QUE L'INSERTION PROFESSIONNELLE DANS L'ENSEIGNEMENT?

par Therese Nault

L'insertion professionnelle ou l'entrée dans l'enseignement est une période cruciale de la carrière d'un enseignant. Au sortir de l'université, il se trouve subitement plongé dans le monde de l'enseignement à temps plein. Selon Vonk et Schras (1987), cette période débute au moment où le diplômé détenteur d'un baccalauréat en enseignement entre en fonction et se termine au moment où il devient un enseignant compétent et à l'aise dans son rôle. Cette période d'évolution professionnelle peut s'étendre sur environ sept ans.

L'accès à la profession enseignante dans les écoles primaires et secondaires du Québec est accordé en vertu d'une autorisation d'enseigner qui prend deux formes, soit le permis d'enseigner (droit temporaire) ou le brevet d'enseignement (droit permanent). Selon la forme d'autorisation détenue, la période d'insertion dans l'enseignement est vécue différemment. Retournons à plus de 150 ans en arrière pour voir comment le droit d'enseigner était accordé au Québec à différentes époques.

Photo : Denis Garon

Un brevet permanent pour accéder à l'enseignement avant 1969

Les deux premières institutions québécoises de formation des maîtres ont été créées en 1857. Nommées Écoles normales d'État, l'École normale Jacques-Cartier était à Montréal et l'École normale Laval, à Québec. Elles décernaient un diplôme avec brevet permanent d'enseigner, ce qui donnait un accès direct à la profession. Toutefois,

> *jusqu'en 1939, il n'était pas nécessaire de fréquenter l'école normale pour obtenir un brevet d'enseignement. Un simple examen du Bureau central des examinateurs suffisait à obtenir un brevet pour quiconque avait étudié dans un couvent.* (Hamel, 1991, p. 32)

Durant toute l'ère des écoles normales, le service d'inspectorat créé le 31 août 1851 sous la gouverne du premier surintendant du département de l'Instruction publique, le Dr Jean-Baptiste Meilleur (Audet, 1971), offrait une certaine forme de soutien aux enseignants débutants. En 1928, la fonction d'inspecteur d'école fut redéfinie sous trois rôles distincts : directeur pédagogique, aviseur et vérificateur ou évaluateur. Le premier et le dernier rôle visaient davantage à soutenir les instituteurs. Ainsi, dans son rôle de directeur pédagogique, l'inspecteur devait animer annuellement une journée pédagogique pour son personnel et visiter deux fois l'an chacun de ses instituteurs. De par son rôle de vérificateur et d'évaluateur, il approuvait le tableau d'emploi du temps de chaque enseignant, signait le journal d'appel ou le registre de classe et adressait aux commissions scolaires un rapport d'évaluation sur chacune des personnes visitées. Notons que lors de ses visites, l'inspecteur effectuait de l'observation directe en classe. Le règne des inspecteurs d'école a duré 130 ans. Ainsi, jusqu'en 1969, les enseignants obtenaient un brevet permanent qui leur donnait un accès direct à la profession, sauf les finissants des Écoles normales supérieures des Universités Laval et de Montréal ainsi que les enseignants anglophones du secteur protestant, pour qui on exigeait une période probatoire.

Un système de probation avant le brevet permanent après 1969

En 1963, on soulignait dans le rapport Parent l'importance d'une période d'insertion à l'enseignement pour soutenir les débutants et pour compléter leur formation :

> *Le jeune enseignant qui entre dans la carrière possède, outre le diplôme universitaire qui constitue une qualification de base, une certaine expérience pratique acquise au cours des stages qui ont jalonné ses études. Ces stages, toutefois, ne constituent qu'une première étape de sa formation pédagogique; avant de recevoir le certificat permanent qui l'introduit dans la profession, il devra passer par une période probatoire de deux ans. Cette période permettra sans doute d'évaluer l'enseignant, mais elle fournira surtout l'occasion d'une sorte d'internat, d'un supplément de formation pratique et d'études théoriques, soit pédagogiques, soit spécialisées* (Rapport Parent, 1963, p. 310).

Le rapport Parent souhaitait également « que la période de probation des jeunes maîtres soit consacrée à l'apprentissage dirigé de l'enseignement et à des sessions intensives d'études pendant l'été » (p. 310). Cette recommandation donna lieu, le 30 mars 1966, à la promulgation du Règlement numéro 4 relatif au

permis et au brevet d'enseignement, qui instaurait officiellement le stage probatoire au Québec comme condition à l'obtention du brevet permanent pour enseigner. En vertu de ce règlement, le ministère de l'Éducation, créé en 1964, décernait un permis temporaire d'enseigner à tout candidat à la profession enseignante qui avait complété avec succès treize années d'études ou l'équivalent dans une institution de formation des maîtres reconnue. L'article numéro 3 du Règlement sur les permis et les brevets d'enseignement alors en vigueur apportait la précision suivante : « Le permis est valide pour une période de cinq ans. Il donne droit d'enseigner durant deux de ces cinq années dans une institution reconnue… Exceptionnellement ce droit pourra être prolongé d'une année. » C'est donc pendant la période de transition de la formation des maîtres des écoles normales aux universités que le ministère de l'Éducation a instauré le stage probatoire qui se définissait comme suit :

> *Le stage probatoire est la période de deux années d'enseignement, soit 180 jours d'enseignement par année, qui permet à un candidat ou une candidate à un brevet d'enseignement d'établir sa capacité d'enseigner (Instruction, 1989-05-01)*

Remise en question du système de probation

Plusieurs rapports ou mémoires ont fait état d'un certain nombre de difficultés dans le fonctionnement du stage probatoire (*La formation pratique des enseignants*, 1983; *La condition enseignante*, 1984, pour ne citer que ceux-là). Il ressort que la structure théorique du système est évaluée favorablement par la plupart de ces études, mais les conditions d'application pour atteindre les objectifs du stage probatoire sont catégoriquement remises en question à plusieurs reprises. Dans le même sens, le Conseil supérieur de l'éducation (1988) ajoute : « Le système de probation est à revoir. On ne saurait trop inviter le Ministre à ne pas refermer ce dossier. » (p. 10). Dans la même foulée, les conclusions de notre recherche doctorale (Nault, 1993) montraient deux grandes lacunes du système de stage probatoire. Une première mettait en évidence l'absence de continuité et de progression dans les conditions d'apprentissage du rôle d'enseignant. Cette discontinuité s'expliquait par une longue période d'attente pour obtenir un poste et de nombreux contrats courts de 20 jours consécutifs et plus, plaçant les débutants dans un perpétuel recommencement. Nous avions observé aussi un manque de suivi des évaluations d'une école à une autre. La deuxième lacune identifiait une insertion sans soutien officiel, peu systématisée et laissée à l'improvisation des milieux scolaires. Nous avions observé des pratiques marquées par beaucoup d'incohérence entre les écoles. Pour pallier la situation chaotique du système de stage probatoire, le ministère de l'Éducation entreprit un processus de consultation (les documents *L'accès à la profession enseignante : divers scénarios de réforme* et *Réforme du mode d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants et des nouvelles enseignantes*), au début des années 1990.

Retour au brevet permanent pour accéder à la profession et abolition de la probation

Depuis 1994, la réforme de la formation initiale des maîtres impose une seule voie d'accès à l'enseignement. Selon le nouveau Règlement sur l'autorisation d'enseigner, le brevet d'enseignement est délivré aux diplômés de l'un des programmes de formation en enseignement, d'une durée de quatre ans, offerts dans les universités québécoises. Le stage probatoire est aboli (MEQ, 1995). Il revient aux commissions scolaires de mettre en place des mesures pour soutenir les enseignants dans les premières années d'exercice. Le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COPFE) commente en ce sens :

> *Depuis, aucun document officiel n'a été publié sur le sujet pour inviter les commissions scolaires à se donner une politique ou un plan d'action concernant l'insertion dans l'enseignement … laissées à elles-mêmes et devant prioritairement se réorganiser par suite du processus de fusion découlant des modifications apportées à la Loi sur l'instruction publique en 1997, les commissions scolaires ont consacré peu de moyens à l'insertion dans l'enseignement qui a, le plus souvent, été reportée ou mise en veilleuse* (2002, p. 12-13).

Malgré ce faible soutien offert aux commissions scolaires, quelques-unes ont quand même réussi à mettre en place des programmes pour faciliter l'entrée de leur nouveau personnel enseignant. S'ajoutent à cette quasi-absence de soutien, une période de précarité variant entre deux et cinq ans, un passage obligé et parfois difficile pour accéder à la permanence dans une commission scolaire (Nault et Nault, 2002). C'est dans ce climat d'insécurité caractérisé souvent par des contrats courts, à temps partiel, de multiples changements d'écoles et parfois une tâche hors de son champ de formation que le nouvel enseignant des années 2000 vit son entrée dans la profession tout en amorçant sa formation continue.

Faudrait-il revenir à une période de probation pour faciliter ce passage entre la formation initiale et la formation continue? Existe-t-il des stratégies de soutien gagnantes pour mieux vivre cette période de transition?

M^me^ Thérèse Nault est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal.

Références bibliographiques

AUDET, L.H. *Histoire de l'enseignement au Québec*, Montréal, Holt, Rinehart et Winston, 1971.

COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT (COPFE). *Offrir la profession en héritage*, avis du Comité sur l'insertion dans l'enseignement, Québec, ministère de l'Éducation du Québec, 2002.

COMMISSION PARENT. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement*, tome II, 1, Québec, 1963.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *L'admission à la pratique de l'enseignement : projets de modifications au Règlement sur le permis et le brevet d'enseignement*, Québec, 1988.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *La condition enseignante*, avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1984.

HAMEL, T. *Le déracinement des Écoles normales*, Québec, Institut québécois sur la recherche et la culture (I.Q.R.C.), 1991.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, DIRECTION DE LA TITULARISATION ET DE LA CLASSIFICATION GÉNÉRALE DE LA FORMATION ET DES QUALIFICATIONS. *La formation à l'enseignement. L'insertion professionnelle des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants. Orientation*, document de travail présenté au colloque sur l'insertion professionnelle à Victoriaville, Québec, 1995.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'accès à la profession enseignante : divers scénarios de réforme*, document de travail, Québec, 1992.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Instruction. Stage probatoire des enseignants*, Québec, 1989.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. *La formation pratique des enseignants*, document d'orientation, Québec, 1983.

NAULT, T. et G. NAULT. *Être branché, un atout important pour faire son entrée dans la profession enseignante*, Daniel Martin, Jean-François Desbiens et Jean-François Cardin (dir.), communication soumise dans le cadre du 70^e^ Congrès de l'Acfas, Québec, mai 2002.

NAULT, T. *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire*, thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal, 1993.

VONK, J.H.C. et G. A. SCHRAS. « From beginning to experienced teacher : A study of the professional development of teachers during their first four years of service », *European Journal of Teacher Education*, vol. 10, n° 1, 1987.

L'INSERTION PROFESSIONNELLE : QUELQUES EXEMPLES D'AILLEURS

par Geneviève Sauté

Avec la réforme de la formation initiale des maîtres amorcée en 1994, les enseignants doivent maintenant obtenir un baccalauréat en enseignement pour enseigner dans les écoles primaires et secondaires du Québec, le certificat en pédagogie n'étant plus offert. Brevet en main, les nouveaux enseignants amorcent leur tournée des commissions scolaires pour remettre une copie de leur curriculum vitae dans le but de faire partie du personnel enseignant suppléant : c'est la période d'insertion professionnelle qui débute. Toutefois, à peine arrivés aux portes des écoles, plusieurs d'entre eux se heurtent à des politiques d'embauche qui varient d'une commission scolaire à une autre. En effet, dans certaines commissions scolaires, il existe une liste de suppléants centralisée, alors que dans d'autres, chaque école possède sa propre liste.

Une fois le premier remplacement de courte ou de longue durée obtenu, c'est souvent avec le sourire aux lèvres que l'enseignant entreprend sa carrière dans l'enseignement. Malheureusement, plusieurs perdront rapidement ce sourire : c'est le choc de la réalité, causé par un trop grand écart entre ce qu'ils anticipaient et la réalité quotidienne à laquelle ils doivent faire face dans le milieu scolaire[1]. Il convient de préciser que même après avoir complété un minimum de 700 heures de stage dans le milieu scolaire sous la supervision d'un superviseur de stage et d'un enseignant associé, les enseignantes et les enseignants débutants n'ont pas encore fait l'expérience, de façon autonome, de toutes les facettes de la profession enseignante. On a parfois utilisé l'expression *baptême du feu* pour qualifier les débuts en enseignement ou encore la période au cours de laquelle les enseignants *nagent ou coulent*. Ces expressions illustrent bien ce que vivent un grand nombre de nouveaux enseignants. Qu'en est-il du soutien et de l'accompagnement offerts à ces enseignants qui entrent dans nos écoles?

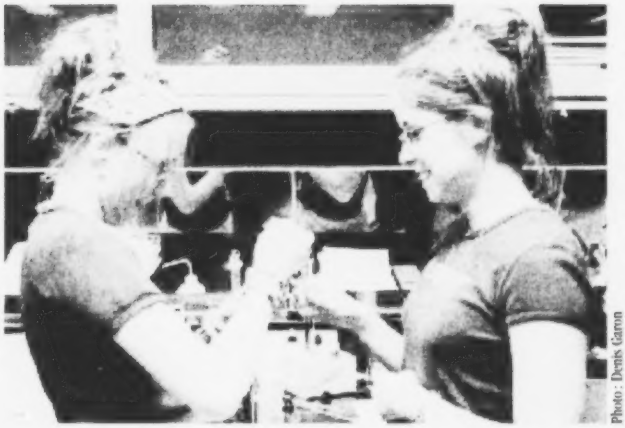


Photo : Denis Garon

Selon le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE, 2002)[2] sur l'insertion professionnelle, il est de la responsabilité des commissions scolaires, depuis l'abolition du stage probatoire, d'offrir un soutien et un accompagnement aux enseignants débutants. À titre d'exemple, mentionnons les stratégies qui sont actuellement mises en place de façon plus ou moins officielle : une journée d'accueil, une séance d'information, des ateliers de formation, des groupes de discussion (sur place ou en ligne) et du mentorat, c'est-à-dire un accompagnement par un enseignant d'expérience.

Toutefois, outre quelques initiatives, très peu de commissions scolaires se sont dotées d'un programme officiel pour accueillir et accompagner les enseignants débutants durant leurs premières années. Cette situation n'est pas nouvelle; elle devient cependant plus problématique dans le contexte actuel, puisqu'un grand nombre de jeunes enseignantes et enseignants entrent actuellement dans les écoles à cause des nombreux départs à la retraite. Ces départs occasionnent la perte d'enseignants qui avaient accumulé une grande expertise au fil des ans et, par le fait même, une diminution du nombre de personnes disponibles pour accompagner les nouveaux enseignants. Puisque le contexte est actuellement favorable, les débutants accèdent plus rapidement à des remplacements de longue durée ou signent même des contrats; ils n'ont donc parfois eu que peu de temps pour consolider leurs compétences acquises en formation initiale. S'ils ne sont pas soutenus, ils sont plus susceptibles de se sentir isolés sur le plan professionnel, d'éprouver de la difficulté à s'intégrer dans l'équipe-école et de se replier sur les quelques pratiques qu'ils ont pu développer en stage. Certains éprouvent un sentiment d'impuissance, ce qui pourrait entraîner des problèmes de santé ou même les inciter à quitter la profession enseignante.

Le Québec n'est pas le seul endroit où on laisse les enseignants débutants se débrouiller seuls. Dans certains pays, toutefois, on a mis en avant des initiatives intéressantes qui valent la peine d'être considérées pour diminuer les problèmes susceptibles de survenir en début de carrière, période critique pour les enseignantes et enseignants novices.

Un survol de l'insertion professionnelle dans d'autres pays

Nous avons retenu trois pays (l'Écosse, le Japon et la Nouvelle-Zélande) et une province canadienne (l'Alberta), pour lesquels l'insertion professionnelle occupe une place importante dans le processus de développement professionnel des enseignants. Nous avons choisi ces endroits parce qu'ils se distinguent du Québec à plusieurs égards, comme nous le verrons dans les prochaines lignes.

Écosse[3,4]

En Écosse, les étudiantes et les étudiants désireux de devenir enseignants reçoivent une formation intégrée de quatre ans similaire à celle qui est actuellement offerte au Québec, tant au niveau des contenus de cours qu'en ce qui a trait à la formation pratique. Ils peuvent également poursuivre des études dans une discipline et s'inscrire ensuite à un programme d'une durée d'un an menant à l'obtention d'un certificat en enseignement, ainsi qu'il était possible de le faire au Québec avant 1994. Une fois la formation acquise, les nouveaux diplômés sont soumis à une période de probation d'une année, au cours de laquelle ils sont évalués en vue de l'obtention de leur brevet d'enseignement. Cette année est rémunérée à un salaire fixe et elle est offerte à ceux et celles qui ont complété une formation reconnue. Durant l'année de probation, ils bénéficient d'une tâche réduite (qui ne dépasse pas 70 p. 100 d'une tâche normale), qui leur laisse du temps pour s'investir dans des activités de développement professionnel. De plus, ils sont accompagnés par un enseignant qui leur est assigné et qui joue le rôle d'agent

de probation. Le placement dans les écoles est effectué par le *General Teaching Council*, en fonction des préférences manifestées par les nouveaux diplômés. La durée du contrat correspond à toute l'année scolaire, ce qui garantit une certaine stabilité aux jeunes enseignants. Après cette année de probation, les enseignants débutants peuvent obtenir leur brevet d'enseignement.

La formule de probation mise en place en 2002 remplace l'ancienne formule qui prévalait, laquelle était pour l'essentiel comparable au stage probatoire québécois. Le stage probatoire a été abandonné en Écosse pour deux raisons principales. D'abord, parce que les jeunes enseignants prenaient en moyenne trois ans et demi pour compléter les deux années de la probation, et ensuite, parce qu'il n'y avait pas de constance ni de cohérence entre les tâches assignées au cours de cette période, ce qui entraînait de nombreux changements d'école et, par conséquent, de la discontinuité dans l'apprentissage du métier d'enseignant.

Japon[4, 5]

Au Japon, les étudiantes et les étudiants reçoivent une formation qui varie de deux à six ans, selon l'ordre d'enseignement auquel ils se destinent. Pour enseigner aux plus jeunes, la formation est de plus courte durée et elle est davantage orientée vers des cours en éducation, alors que la formation qui prépare à l'enseignement aux adolescents comporte davantage de cours disciplinaires et peut inclure un programme d'études menant à la maîtrise. La formation universitaire inclut un stage dans le milieu scolaire, dont la durée minimale se situe entre deux et quatre semaines, selon le programme. Peu importe l'ordre d'enseignement, les jeunes enseignants japonais vivent une période d'insertion professionnelle axée sur la consolidation des compétences professionnelles. Elle a été mise en place de façon progressive depuis 1989 par le ministère de l'Éducation du Japon.

Le placement des enseignants débutants se fait de façon telle qu'une école n'accueille qu'un seul nouvel enseignant, parfois deux, au cours d'une même année scolaire. Il est à noter que ce sont les bureaux régionaux (regroupement de commissions scolaires) qui assignent les enseignants débutants à une école donnée, favorisant ainsi la répartition des effectifs. Une attention particulière est également portée aux groupes d'élèves qui sont confiés à l'enseignant débutant. En effet, dans la mesure du possible, les classes les moins problématiques sont celles qui leur sont offertes.

Durant la première année d'enseignement, l'enseignante ou l'enseignant novice participe à des activités de formation, lesquelles se tiennent à la fois dans l'école et à l'extérieur de celle-ci. La formation offerte dans l'école équivaut à un minimum de soixante jours, ce qui signifie environ deux jours par semaine. Elle touche tous les aspects de la profession enseignante (tant l'enseignement que les tâches administratives) et elle se déroule en collaboration avec les enseignants en place et la direction de l'école. Quant à la formation à l'extérieur de l'école, elle se déroule sur une période minimale de trente jours, soit environ une journée par semaine. Elle prend diverses formes, dont la visite d'autres écoles ou un engagement dans la communauté. Tout au long de sa formation, l'enseignant débutant peut compter sur la collaboration de tous les membres de son équipe-école. Il est accompagné de façon plus particulière par un enseignant d'expérience qui joue le rôle de mentor, par un spécialiste de sa discipline si nécessaire, ainsi que par la direction de l'école. Il est observé et conseillé par ses collègues et il est encouragé à observer ces derniers, tout en enseignant et en consolidant progressivement son expertise professionnelle. Évidemment, l'enseignante ou l'enseignant novice bénéficie d'une tâche réduite, selon une entente avec la direction de l'école, pour participer à de telles activités de formation. Les coûts associés à cette mesure sont partagés par le Ministère et la commission scolaire.

Nouvelle-Zélande[7, 8]

En Nouvelle-Zélande, pour accéder à la profession enseignante, les étudiantes et les étudiants doivent avoir complété une formation universitaire de trois ans en éducation pour enseigner au primaire et avoir obtenu un baccalauréat dans un champ d'études ainsi qu'un diplôme sanctionnant un programme d'un an en enseignement pour enseigner au secondaire. Ces formations incluent de deux à quatre stages, selon les programmes et ces stages ont une durée variant entre deux et neuf semaines. Pour enseigner au secondaire, on offre également une formation intégrée de quatre ans, similaire à celle qui est offerte au Québec. Par la suite, les nouveaux enseignants doivent compléter deux années d'enseignement pour obtenir leur brevet. Au cours de ces deux années, les jeunes enseignants sont inscrits à un programme de formation appelé *Advice and Guidance Program*.

De façon à pouvoir tirer profit du programme, les enseignants débutants bénéficient d'une tâche réduite et on leur confie les classes jugées les moins exigeantes ou les moins problématiques. Ceci n'est toutefois vrai que pour la première des deux années, bien que certains continuent d'enseigner dans les mêmes conditions au cours de la deuxième année, si les ressources le permettent.

Dans le cadre de ce programme, les enseignantes et enseignants novices sont accompagnés par un enseignant d'expérience, leur mentor, qui consacre cinq heures par semaine en moyenne à leur offrir du soutien. Ils sont aussi accompagnés et soutenus par tous les membres du personnel. Ils sont visités par leurs collègues, tout comme ils doivent visiter ceux-ci en vue de les observer à l'œuvre. Des rencontres, des cours et des formations sont également au menu. Les modalités de participation aux activités varient d'une école à l'autre. Par exemple, certaines écoles préfèrent que les enseignants débutants établissent un bon contact avec les élèves avant de les retirer de leur classe pour participer aux activités, alors que d'autres préfèrent des formules mixtes, visant un accompagnement progressif.

Puisque ce sont majoritairement les écoles qui offrent le programme, elles reçoivent un montant supplémentaire du Ministère pour chaque enseignant débutant (20 p. 100 du salaire de ce dernier pendant la première année), pour couvrir une partie des frais liés à la formation et à la libération du mentor et de l'enseignant débutant.

Alberta[9, 10]

Un peu plus près de nous, en Alberta, les futurs enseignants reçoivent une formation universitaire en éducation d'une durée de quatre ou de cinq ans. Ils doivent obtenir un baccalauréat en éducation (4 ans), un baccalauréat dans un champ d'études (3 ans) auquel s'ajoute une formation en éducation d'une ou deux années ou encore choisir un programme conjoint menant à deux baccalauréats : l'un en éducation et l'autre dans une discipline donnée (5 ans). Peu importe les modalités de formation, les étudiants font au moins deux stages dans le milieu scolaire, dont la durée varie selon les programmes (de deux à huit semaines).

Après avoir complété leur formation universitaire, les enseignantes et les enseignants débutants obtiennent un certificat d'enseignement : ils sont éligibles à leur brevet après avoir complété l'équivalent de deux années d'enseignement et reçu une évaluation positive.

À la suite d'un projet pilote élaboré et expérimenté de 1996 à 1998 avec des partenaires scolaires et universitaires, l'Association des enseignants de l'Alberta a mis en place un programme pour aider les commissions scolaires et les écoles à mettre sur pied des programmes de mentorat pour accompagner les débutants au moment de leur entrée dans la profession enseignante.

Photo : Denis Gagné

Ainsi, dans le cadre du programme de mentorat qui a pris de l'envergure en 1999 sur le territoire albertain, les activités peuvent prendre la forme de rencontres, de miniconférences, d'ateliers de formation, de séances d'observation, de discussions, de rencontres avec d'autres paires de mentors et débutants, de sessions de planification communes, de partage de lectures, de *team-teaching*, etc.

Pour participer à un tel programme, le mentor et l'enseignant débutant sont libérés environ trois demi-journées chacun durant l'année scolaire et le programme de mentorat est d'une durée de deux ans. En Alberta, chaque enseignante ou enseignant doit rédiger un plan de développement professionnel annuel et le faire approuver par sa direction d'école. La participation au programme de mentorat, comme mentor ou comme enseignant débutant, est considérée comme un moyen de remplir les exigences d'un plan de développement professionnel annuel, ce qui permet aux participants d'obtenir une certaine reconnaissance pour leur implication dans le programme.

Cette tournée rapide des programmes d'insertion professionnelle de l'Écosse, du Japon et de la Nouvelle-Zélande ainsi que de l'Alberta démontre que, peu importe les modalités retenues, ces programmes visent le soutien et l'accompagnement des nouveaux enseignants dans une perspective de développement professionnel, tel qu'il a été amorcé en formation initiale. La période de l'entrée dans la profession est perçue comme une transition qui est prise au sérieux, avec la mise en place de programmes particuliers qui visent à faire des nouveaux diplômés des enseignants efficaces et préoccupés par la réussite de leurs élèves.

Des pistes de réflexion pour le Québec

Les quatre programmes présentés offrent des pistes de réflexion intéressantes à considérer dans le contexte scolaire québécois. Voici, en guise de synthèse, quelques-unes d'entre elles.

1. L'insertion professionnelle : un programme national

Dans les exemples qui précèdent, l'initiative de la mise en place de programmes d'insertion professionnelle est le fruit d'une concertation entre toutes les instances éducatives. Obligatoire, le programme d'insertion professionnelle est sous la responsabilité du ministère de l'Éducation ou d'un organisme indépendant mandaté par le Ministère pour en assurer la mise en œuvre. Il y a donc une volonté nationale d'accorder de l'importance à cette période de transition du statut d'étudiant à celui d'enseignant, bien qu'il revienne aux commissions scolaires ou aux écoles de mettre en place leur programme avec le soutien du Ministère. Pourrait-il en être ainsi au Québec?

2. Tâche et responsabilités réduites pour l'enseignant débutant

Les programmes étudiés attribuent une tâche et des responsabilités réduites aux enseignantes et aux enseignants débutants, pour leur permettre de s'intégrer progressivement et le plus harmonieusement possible dans la profession. Les novices disposent ainsi de temps pour rencontrer des enseignants, discuter avec eux, valider des choix pédagogiques et didactiques, faire des séances d'observation dans d'autres classes ou d'autres écoles, etc. Du temps leur est donc octroyé pour s'investir dans des activités leur permettant de poursuivre leur développement professionnel. Au Québec, la plupart des enseignants débutants se voient attribuer des tâches difficiles, parfois dans plusieurs écoles ou comportant plusieurs programmes, auxquelles s'ajoutent des responsabilités similaires à celles des enseignants d'expérience. Pourrions-nous envisager offrir de meilleures conditions de travail à nos enseignants débutants?

3. Suivi rigoureux de la part d'un mentor

Nous avons constaté que l'assignation d'un mentor est une stratégie d'accompagnement importante et clairement définie dans les programmes considérés. Des rencontres hebdomadaires ont lieu et dans la plupart des cas, le mentor est libéré pour effectuer cette tâche. Au mentor se joignent souvent les autres enseignants de l'école, qui eux aussi offrent leur aide aux jeunes qui débutent. Comment valoriser le rôle du mentor dans nos écoles? Existe-t-il des moyens pour faciliter les rencontres entre le mentor et l'enseignant débutant?

4. Valorisation des activités de soutien et d'accompagnement

La participation de tous les enseignants, débutants ou d'expérience, à des activités de soutien et d'accompagnement dans le milieu scolaire est valorisée et encouragée. Quelles stratégies pourraient-elles être retenues par les instances éducatives pour que les activités liées à l'insertion professionnelle soient valorisées, reconnues et soutenues?

Le survol de quatre programmes d'insertion professionnelle différents de celui qui prévaut au Québec a permis de soulever certains questionnements relativement à notre façon d'accueillir la relève enseignante, mais aussi de faire ressortir quelques modalités qui pourraient être envisagées pour assurer une entrée dans la profession qui permette aux jeunes enseignants de vivre le plus grand nombre possible de succès professionnels. La réussite de nos enfants, qui rend l'enseignement si important, n'en serait que favorisée.

M^me^ Geneviève Nault est étudiante au doctorat en éducation de l'Université du Québec à Montréal.

---

1. Y. GOLD, « Beginning teacher support. Attrition, mentoring, and induction », dans J. SIKULA, T. BUTTERY et E. GUYTON (dir.), *Handbook of research on teacher education*, 2^e^ édition, New-York, Macmillan, 1996, p. 548-594.
2. COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT (COFPE), *Offrir la profession en héritage, avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement*, Québec, ministère de l'Éducation du Québec, 2002.
3. Voir le site Internet *Teaching in Scotland* : http ://www.teachinginscotland.com
4. SCOTTISH EXECUTIVE, *Teacher Induction Scheme 2003-2004*, Édimbourg, Scottish Executive, 2003.
5. D. NOHARA, « The training year : teacher induction in Japan », dans J. MOSKOWITZ et M. STEPHENS, *From Students of Teaching to Teachers of Students : Teacher Induction Around the Pacific Rim*, Singapour, Asia-Pacific Economic Cooperation, 1996.
6. V. COLLINSON et Y. ONO, « The professional development of teachers in the United States and Japan », *European Journal of Teacher Education*, vol. 24, n° 2, 2001, p. 223-248.
7. J. MOSKOWITZ et S. KENNEY, « Teacher induction in an era of educational reform : the case of New-Zealand », dans J. MOSKOWITZ et M. STEPHENS, *From Students of Teaching to Teachers of Students : Teacher Induction Around the Pacific Rim*, Singapour, Asia-Pacific Economic Cooperation, 1996.
8. Voir le site Internet du ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Zélande : http://www.minedu.govt.nz/
9. Voir le site Internet du ministère de l'Éducation de l'Alberta : http://www.learning.gov.ab.ca
10. ASSOCIATION DES ENSEIGNANTS DE L'ALBERTA, *Mentorship Program : A Model Project*, Edmonton, Association des enseignants de l'Alberta, 1999.

L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES NOUVEAUX ENSEIGNANTS
LE POINT DE VUE... DES GESTIONNAIRES

par Roland Gervais

Depuis quelques années, nos écoles accueillent massivement de nombreux enseignants qui débutent dans la profession. Et il en sera sans doute de même pour les prochaines années. Toutes ces personnes entrent en fonction dans nos écoles au moment crucial où une importante réforme est appliquée ou du moins, implantée ou en voie de l'être. Comment, dans un tel contexte, nos gestionnaires se préoccupent-ils de favoriser l'insertion professionnelle de ces nouveaux enseignants qui constituent notre relève?

Pour discuter de cette question, *Vie pédagogique* a réuni, autour d'une table ronde, dix gestionnaires directement impliqués dans ce processus. Fait important à souligner : le caractère très représentatif de ce groupe. On y trouve des représentants des directions des commissions scolaires qui travaillent à la gestion des ressources humaines et des membres du personnel de direction d'écoles primaires ou secondaires; ces représentants viennent de centres urbains, semi-urbains ou de régions rurales, surtout de milieux francophones, mais aussi de milieux anglophones. La plupart de nos invités ont, au cours des dernières années, œuvré dans différents milieux et plus de la moitié ont même travaillé dans plus d'une commission scolaire. Certains ont même vécu tout récemment leur propre insertion professionnelle dans de nouvelles fonctions administratives.

Voulant profiter de leur riche expertise et de leurs témoignages, nous leur avons posé cinq questions traitant principalement :

- de la formation initiale,
- de la formation pratique liée aux stages,
- du processus d'embauche,
- de l'affectation des jeunes enseignants,
- de la persévérance dans la profession,
- et surtout, des différentes mesures de soutien et d'accompagnement favorisant cette insertion.

QUELLE EST LA RÉALITÉ DE VOTRE MILIEU AU REGARD DU RECRUTEMENT ET DE L'EMBAUCHE DE NOUVELLES ENSEIGNANTES ET DE NOUVEAUX ENSEIGNANTS ET DISPOSEZ-VOUS D'UN PLAN DE GESTION POUR LA RELÈVE?

Situons d'abord le contexte. Le renouvellement du personnel s'est accentué à un rythme très accéléré au cours des cinq dernières années. À titre d'exemple, M. François Grégoire mentionne qu'à la Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles, on a procédé au cours des années 2000-2001 et 2001-2002 à l'embauche de plus de mille huit cents enseignantes et enseignants, dont plus de la moitié ont été affectés au primaire. Dans un tel contexte, il arrive que les banques de candidatures s'épuisent, et ce, dans plusieurs disciplines. Cette situation est préoccupante pour les gestionnaires.

Photos : Denis Garon

DANIEL FORGET, DIRECTEUR, ÉCOLE SECONDAIRE LE PRÉLUDE, COMMISSION SCOLAIRE DES AFFLUENTS

Pendant de longues années, le marché de l'emploi dans le monde de l'éducation était saturé. Les emplois étant plus rares, les gens préféraient conserver leur poste. Depuis la fin des années 90, avec les nombreux départs à la retraite, on a assisté à l'arrivée massive de jeunes enseignantes et enseignants qui, comme plusieurs jeunes de leur génération, n'entretiennent pas les mêmes rapports avec le monde du travail : on assiste en ce domaine à l'émergence d'une nouvelle culture favorisant un équilibre différent entre la vie personnelle ou la vie familiale et la vie professionnelle. On consacre souvent moins de temps au travail, on cherche moins à obtenir des promotions et le travail à temps partiel et les congés parentaux sont monnaie courante. Les jeunes enseignants sont de plus en plus mobiles et songent moins à s'installer... en permanence.

Dans ce contexte, une forme de compétition s'installe entre les institutions d'enseignement pour attirer et retenir les jeunes enseignants. Les services des ressources humaines de plusieurs commissions scolaires sont très présents auprès des facultés de sciences de l'éducation pour séduire la clientèle et, au dire de M^me^ Suzanne Tremblay, on associe parfois les directions d'établissements à ces tournées... promotionnelles. On cite le cas de commissions scolaires de la région de Montréal ayant rencontré des finissants de l'Université Laval et d'autres, de la région du Saguenay.

La pénurie de personnel amène les gestionnaires à s'adapter à de nouvelles réalités; ainsi, M. Pierre Groulx fait part d'efforts particuliers qui sont faits dans sa commission scolaire pour aider des enseignants débutants dans la recherche de logement dans cette région située dans la deuxième ceinture nord-ouest de Montréal. M. Daryl Ness souligne également la grande difficulté que l'on éprouve, dans la région située au sud-ouest de Montréal, à retenir les nouveaux enseignants. Plusieurs programmes de perfectionnement sont souvent reportés, faute d'enseignants suppléants pour remplacer leurs collègues en classe à court terme. D'ailleurs, toute la situation de la suppléance occasionnelle à court terme est assez problématique.

Photos : Denis Garon

FRANÇOIS GRÉGOIRE, DIRECTEUR ADJOINT, DIRECTION DES RESSOURCES HUMAINES, COMMISSION SCOLAIRE DE LA SEIGNEURIE-DES-MILLE-ÎLES

Nos gestionnaires anticipent avec un peu d'appréhension les effets que pourrait créer l'attrait pour la semaine de quatre jours et l'augmentation du temps d'enseignement à l'horaire des élèves.

Dans certaines commissions scolaires, la pénurie de personnel oblige à faire des choix déchirants, comme celui de réduire le seuil de réussite au test du CÉFRANC de 80 p. 100 à 60 p. 100 ou de souhaiter que les universités offrent de nouveau, dans certaines disciplines où le recrutement est plus difficile, des programmes menant à l'obtention d'un certificat en pédagogie pour les candidats et les candidates qui possèdent déjà un baccalauréat dans cette même discipline.

On constate de plus en plus souvent un phénomène qui était pratiquement inexistant jusqu'ici : le bris de contrat. Pour différentes raisons, des enseignantes et des enseignants nouvellement engagés décident de résilier leur contrat d'engagement et d'en signer un qui semble plus avantageux chez un autre employeur. Confrontés à cette réalité, les gestionnaires trouvent cette situation plutôt préoccupante. Dans ce contexte, peu de commissions scolaires ont développé des programmes structurés de gestion de la relève. Mais, comme le signale M. Michel Simoncelli, il ne faut pas confondre un problème de disponibilité de personnel enseignant et un problème d'insertion professionnelle. La situation est certes critique, mais même en supposant que le bassin de la relève soit suffisant, il faudra se préoccuper de favoriser pour les jeunes enseignantes et enseignants une insertion dans la profession qui soit la plus harmonieuse possible. Tous se rallient à ce constat; ce qui nous amène à une deuxième question.

Quelles sont les mesures actuellement mises en place dans les différents milieux pour favoriser cette insertion?

Il est d'abord agréable de constater que plusieurs mesures ont été élaborées et mises en place, tant par les commissions scolaires que par les écoles. Et plusieurs de ces initiatives heureuses méritent d'être signalées et imitées.

Ainsi, à la Commission scolaire New Frontiers, dans la région de Châteauguay, il existe, comme le souligne M. Daryl Ness, un programme officiel d'accompagnement des nouveaux enseignants, coordonné par deux directeurs qui ont d'ailleurs fait de ce sujet leur choix de thèse de doctorat. Essentiellement, tous les nouveaux enseignants sont encadrés et participent tous les mois à un souper-rencontre qui leur donne l'occasion d'échanger sur leurs expériences récentes.

M^me^ Liette Provencher mentionne qu'un programme semblable existe aussi à la Commission scolaire des Bois-Francs; on y offre un programme structuré d'accompagnement où, dès le début de l'année scolaire, les nouveaux enseignants sont informés collectivement des différentes ressources disponibles

Photos : Denis Garon

PIERRE BROULX, DIRECTEUR, ÉCOLE SECONDAIRE LIONEL-GROULX, COMMISSION SCOLAIRE DES TROIS-LACS

et ce type de rencontres se répète dans le courant de l'année. On y prévoit également un accompagnement professionnel.

M^me^ Suzanne Tremblay dit qu'il existe un projet qui prend la forme d'une petite école du mois d'août, où sont invitées toutes les personnes nouvellement engagées et celles qui changent de milieux ou de cycles. Elle souligne que les enseignants participent en grand nombre et de façon très enthousiaste à ces trois journées de formation offertes par les conseillers pédagogiques de la Commission scolaire. Évidemment, ce type de programme n'est accessible qu'à celles et à ceux qui étaient déjà engagés avant la rentrée scolaire (on constate que des commissions scolaires procèdent parfois à l'embauche d'enseignants dès la fin juin, tout en s'engageant à préciser un peu plus tard leur affectation).

Certaines commissions scolaires ont aussi élaboré des protocoles d'accueil destinés aux écoles et une documentation pertinente contenant plusieurs renseignements d'ordre pratique peut être remise aux nouveaux enseignants lors de leur entrée en fonction.

Si les commissions scolaires sont de plus en plus présentes dans les universités pour solliciter des candidatures et si plusieurs initiatives menées conjointement par leurs services des ressources humaines et leurs services des ressources éducatives témoignent d'une préoccupation certaine à l'égard de l'insertion des nouveaux enseignants, il n'existe toutefois pas encore, de façon systématique, de plan de gestion de la relève pour les commissions scolaires. On se serait peut-être préoccupé un peu plus, au cours des dernières années, de l'insertion du personnel de direction des établissements. A-t-on tenu pour acquis que le stage de longue durée réalisé pendant la quatrième année de la formation universitaire pourrait remplacer cette insertion? Bref, il s'agit là d'un beau défi pour un avenir immédiat. M. Michel Simoncelli signale que si le Ministère intégrait dans les conventions collectives cette notion d'insertion dans la fonction générale des enseignants, ce serait très aidant. M. François Grégoire souhaite même que la partie syndicale en fasse aussi la promotion et que, par le biais des mêmes conventions collectives, des sommes soient prévues aux fins de l'insertion, comme d'autres sommes sont destinées au perfectionnement. Tous se rallient d'emblée à ces souhaits.

Dans les écoles, plusieurs mesures ont déjà été mises en place. Les plus efficaces semblent être celles qui sont liées à des programmes de mentorat. Citons à titre d'exemple le programme de l'école secondaire de l'Île, en Outaouais, tel que l'explique M^me^ Marie-Lissa Roy-Guérin. Il s'agit essentiellement d'une formule d'accompagnement pédagogique, où des enseignants d'expérience, que l'on désigne comme étant les mentors, soutiennent les nouveaux membres du personnel enseignant de l'école, soit les mentorés. C'est une forme de soutien lié à la tâche d'enseignement, notamment en ce qui a trait :

- au matériel pédagogique,
- à l'encadrement des élèves,
- à l'évaluation des apprentissages,
- aux opérations de transmission de notes et de résultats,
- aux visites de parents,
- et à tout ce qui concerne la culture et l'organisation de l'école.

Ce programme de mentorat repose sur une base volontaire d'engagement, autant pour les mentors que pour les mentorés. Chacun se jumelle pour entreprendre une relation d'aide ponctuelle, selon les besoins exprimés. Notons que si ce projet s'adresse d'abord aux **nouveaux enseignants**, il faut comprendre ici qu'il s'agit autant de celui qui débute dans l'enseignement que de celui qui est nouveau

Photos : Denis Garon

DARYL NESS, DIRECTEUR ADJOINT, ÉCOLE PRIMAIRE ST. WILLIBRORD, COMMISSION SCOLAIRE NEW FRONTIERS

dans le milieu ou qui se voit confier une nouvelle tâche.

Les écoles qui ont mis en place des programmes de mentorat ont fait preuve de beaucoup d'ingéniosité et de créativité pour libérer d'une façon ou d'une autre les enseignants qui agissent à titre de mentors. On constate rapidement toute l'importance que prend cette forme de libération. D'abord, on vient consacrer la valeur que le milieu accorde à cette mesure; ensuite, on permet aux personnes qui veulent bénéficier d'un soutien de le faire avec moins de réserve que si l'on faisait appel à une action bénévole de la part d'un collègue. Notons enfin

l'impact positif de la démarche chez les mentors eux-mêmes, en ce que des enseignants expérimentés peuvent faire profiter le milieu de leur savoir d'expérience.

D'autres mesures sont plus généralisées. Comme le rappelle M^me^ Gisèle Lécuyer, on n'insistera jamais assez sur l'importance de l'accueil. Les premiers moments dans une nouvelle école sont cruciaux; il est essentiel que les membres de la direction soient disponibles à ce moment pour accueillir les nouveaux enseignants et leur fournir l'information concernant les différentes ressources de l'école. M. Pierre Groulx insiste aussi sur le fait que lorsqu'un nouveau membre du personnel enseignant entre en fonction pendant

Photos : Denis Garon

MICHEL PERRON, DIRECTEUR ADJOINT, ÉCOLE SECONDAIRE MARIE-ANNE, COMMISSION SCOLAIRE DE MONTRÉAL

l'année scolaire, ce qui est de plus en plus fréquent, il ne faut pas négliger les efforts pour être disponible au moment de sa présentation aux nouveaux groupes d'élèves et ne pas hésiter à utiliser son influence pour inviter les élèves à collaborer.

En plus de cet accueil personnalisé, il faut prévoir dès le début de l'année scolaire la prise en charge collective des nouveaux enseignants, laquelle se traduit d'abord par une rencontre qui leur est personnellement destinée. Sont alors abordés des sujets plus techniques, plus administratifs, et d'autres à caractère pédagogique.

Plusieurs profitent aussi de cette occasion pour remettre aux nouveaux enseignants des trousses d'information qui contiennent des renseignements pratiques, traitant notamment :

- du service de secrétariat,
- des salles réservées au personnel,
- de la période de dîner,
- des clés,
- de l'utilisation des photocopieurs,
- du stationnement,
- de l'audiovisuel ou autre,
- mais offrant aussi une courte description des services pédagogiques et des services complémentaires,
- et une liste des principales procédures et politiques spécifiques de l'école.

Enfin, autant M. Groulx que M^me^ Lécuyer soulignent l'importance de la supervision pédagogique, qui est un élément important pouvant favoriser l'insertion professionnelle des jeunes enseignants. Malheureusement, cette supervision est encore souvent perçue comme ne devant s'adresser qu'aux personnes qui sont en difficulté. Il est essentiel de fournir aux membres du personnel qui débutent toute la rétroaction nécessaire. Tous les participants conviennent que si une relation de confiance est préalable à l'application de cette supervision, il ne faut pas faire preuve de naïveté : l'enseignant débutant sera toujours plus enclin à développer une plus grande intimité avec un pair qu'avec une personne en autorité qui devra évaluer ses compétences. Le pairage demeure donc une démarche essentielle.

Pour conclure, disons que l'on trouve dans nos écoles plusieurs mesures, offertes surtout en début d'année et parfois aussi en cours d'année, qui favorisent l'insertion des nouveaux enseignants. Mais ces mesures varient selon l'importance que lui accordent les différents milieux. On ne peut toutefois, là non plus, parler de plan de gestion de la relève qui est mis en application de façon systématique et généralisée.

EN TANT QUE GESTIONNAIRES, CONSIDEREZ-VOUS QUE LES PROGRAMMES DE FORMATION OFFERTS PAR LES UNIVERSITÉS FACILITENT L'INSERTION HARMONIEUSE DES NOUVEAUX ENSEIGNANTS DANS LE MILIEU?

D'entrée de jeu, les gestionnaires reconnaissent qu'une formation initiale ne pourra jamais être complète et parfaite et qu'ils ont, comme employeurs, une responsabilité immédiate de formation envers leur personnel. Ils conviennent aussi qu'il y aurait intérêt à mettre en place des mécanismes d'échange et de concertation entre les établissements scolaires et les facultés de sciences de l'éducation, où l'on pourrait traiter notamment des thèmes suivants :

- la gestion de classe,
- la gestion du temps,
- l'utilisation des technologies de la communication à des fins pédagogiques,

Photos : Denis Garon

LUETTE PROVENCHER, DIRECTRICE, ÉCOLE PRIMAIRE LA SAPINIÈRE, COMMISSION SCOLAIRE DES BOIS-FRANCS

- la connaissance et le développement d'approches appropriées aux milieux défavorisés,
- et la connaissance des programmes axés sur le développement des compétences.

Il serait intéressant que cette concertation se fasse en tablant particulièrement sur l'expérience des jeunes enseignantes et enseignants qui ont travaillé un an ou deux dans les écoles.

Personne, toutefois, ne remet en question la structure des 700 heures de stages pratiques à l'intérieur des écoles. Tous ont mis au point, avec le temps, des modèles d'accueil et d'accompagnement des stagiaires.

Photos : Denis Garon

MARIE-LISSA ROY-GUÉRIN, DIRECTRICE, ÉCOLE SECONDAIRE DE L'ÎLE, COMMISSION SCOLAIRE DES PORTAGES-DE-L'OUTAOUAIS

Tous ont collaboré à la formation des accompagnateurs, les maîtres-associés. Cette formule, particulièrement lors du stage plus intensif qui se fait durant la quatrième année de formation, s'avère une très bonne mesure pour faciliter l'insertion professionnelle; mais comme elle donne accès à la probation, il faut éviter le piège de la considérer comme étant la réponse unique aux besoins d'insertion des jeunes enseignants.

ON ENTEND SOUVENT DIRE QUE LA PROFESSION ENSEIGNANTE EST MARQUÉE PAR UN HAUT TAUX D'ABANDON DE SES MEMBRES EN DÉBUT DE CARRIÈRE. SELON VOS EXPÉRIENCES RESPECTIVES, COMMENT PEUT-ON EXPLIQUER CE PHÉNOMÈNE ET SURTOUT COMMENT CONTRIBUER À LE RÉSORBER?

Selon M. Michel Perron, on peut identifier trois causes qui expliquent ce phénomène :

- D'abord, la tâche d'enseignement. Quand un enseignant est nouvellement engagé, c'est très souvent pour effectuer une tâche ingrate, qui n'a été choisie par aucun des

enseignants déjà en place. Une telle tâche comporte souvent plus d'une discipline et plus d'un échelon, et ce, tant au primaire qu'au secondaire. D'autant plus que cette tâche implique souvent des déplacements dans différents locaux qui ne sont pas nécessairement contigus... Donc, beaucoup de préparation, d'éparpillement et d'essoufflement... et éventuellement un découragement.

- Le deuxième élément à considérer est la gestion de classe. Lorsqu'on entre en fonction, particulièrement au secondaire, on se heurte très vite à la réalité d'avoir à gérer un groupe de 32 élèves. Et l'on est souvent seul avec ce problème. Même si l'on a reçu une formation pratique durant les stages, on vit alors une situation fort différente. Il ne s'agit plus de poursuivre un travail avec des groupes d'élèves déjà structurés et qui sont bien conscients que le maître-associé n'est jamais très loin, mais on a maintenant l'entière responsabilité de son ou

Photos : Denis Garon

MICHEL SIMONCELLI, DIRECTEUR GÉNÉRAL ADJOINT, COMMISSION SCOLAIRE MARIE-VICTORIN

de ses groupes d'élèves, et ce, dès le début de l'année. La gestion des cas d'élèves difficiles exige beaucoup de temps et beaucoup d'énergie. C'est particulièrement difficile durant les premiers mois. On parle même d'un cap des 100 premiers jours. D'ailleurs, comme le souligne M. Daniel Forest, passé ce cap, on entend souvent de jeunes enseignants affirmer : « Cette année, ce que je fais, c'est un brouillon, l'an prochain... tu vas voir... »

Photos : Denis Garon

DIRECTRICE, DIRECTION DES SERVICES ÉDUCATIFS, COMMISSION SCOLAIRE RIVERSIDE

- Le troisième élément serait le salaire. Le salaire offert aux jeunes enseignants dans la profession n'est pas très alléchant, particulièrement au sortir de quatre années de formation universitaire. Selon ces derniers, ce salaire ne correspond pas toujours aux efforts exigés et il est incomparable avec celui qui est offert aux finissants universitaires débutant dans d'autres professions.

Si les gestionnaires locaux sont plutôt impuissants face à ce troisième élément d'ordre salarial, ils reconnaissent d'emblée qu'ils peuvent intervenir facilement en ce qui concerne la gestion de classe. Il faut apporter aux nouveaux enseignants beaucoup de soutien individuel au début pour les aider à franchir ce fameux cap des 100 premiers jours. Il faut aussi créer des occasions de rencontre et mettre en place des groupes d'entraide où l'on peut, comme en conviennent également MM. Michel Perron et Daniel Forest, partager, s'appuyer, s'encourager, pleurer ensemble..., se consoler et se reprendre en mains.

En ce qui a trait à l'affectation des jeunes enseignantes et enseignants, on reconnaît que les tâches les plus compliquées sont souvent attribuées à des débutants. Et pourtant, dans d'autres professions, on procède autrement. M^me^ Suzanne Tremblay rappelle très justement que les chirurgies les plus compliquées ou les causes civiles ou criminelles les plus complexes ne sont pas confiées respectivement à des médecins ou à des avocats qui débutent dans la profession. Dans le milieu de l'éducation, on se heurte souvent à une culture dominante qui favorise l'ancienneté.

- « On a tous commencé de cette façon... »
- « Nous, nous sommes passés par là... »
- « C'est à leur tour... »

Confier des tâches aussi difficiles à des jeunes enseignants ne contribue sûrement pas à créer des conditions gagnantes. Il faut se souvenir que l'ancienneté est un critère à respecter dans les mécanismes de sécurité d'emploi ou dans l'embauche. Heureusement, dans plusieurs milieux, cette mentalité est en régression et collectivement **on reconnaît l'importance de créer des tâches plus égales et des critères de distribution plus équitables.** L'affectation reste une décision qui est prise localement et chaque gestionnaire se doit d'agir en conséquence.

Quelles sont les recommandations que l'on pourrait adresser aux instances décisionnelles pour favoriser l'insertion la plus harmonieuse possible des enseignants débutants?

Les gestionnaires adresseraient deux recommandations au **ministère de l'Éducation** :

1. **Appliquer** dans les conventions collectives la préoccupation de l'insertion professionnelle des débutants en l'intégrant dans la fonction générale des enseignants;
2. **Faire en sorte** que les conventions collectives soient plus accueillantes pour les débutants, particulièrement en vue de favoriser la stabilité requise pour l'implantation de la réforme.

Aux commissions scolaires, ils recommanderaient de :

1. **Développer**, en s'inspirant des modèles existant dans les commissions scolaires de Laval et de Montréal, entre autres, des centres de formation intégrée et de formation professionnelle, ou créer pour leurs écoles des forums d'insertion professionnelle;

Photos : Denis Garon

SUZANNE TREMBLAY, DIRECTRICE, ÉCOLE PRIMAIRE DE LA MOSAÏQUE, COMMISSION SCOLAIRE MARGUERITE-BOURGEOYS

2. **Favoriser** les programmes de mentorat à l'intérieur des écoles et collaborer à la formation des accompagnateurs, en s'inspirant des expériences en cours dans différentes commissions scolaires (voir le dossier) ou du modèle mis en place pour l'accueil des stagiaires universitaires;
3. **Faire** davantage la promotion de leur service d'aide aux employés auprès des jeunes enseignants;
4. **Inclure** surtout, dans leur plan stratégique, un volet qui traite de l'insertion professionnelle de leur personnel.

Ils recommanderaient tous aux commissions scolaires et aux universités de :

1. **Mettre en place** de meilleurs mécanismes de concertation entre les établissements et les facultés de sciences de l'éducation en tablant sur l'expérience de jeunes enseignants ayant travaillé un an ou deux dans des écoles et même de redéfinir, à la lumière d'un système scolaire à transformer, le concept d'écoles associées.

Et enfin, **aux directions d'établissements** :

1. Certes le contexte est difficile et il le restera pendant quelques

années, mais il faudrait **assurer** une présence constante pour **accueillir** les nouveaux enseignants et **adopter** une attitude qui favorise le soutien et la valorisation. Comme le souligne M^me^ Liette Provencher, il ne faut pas se contenter de faire de la gestion de ressources humaines, il faut surtout gérer humainement les ressources.

On leur recommanderait aussi :

2. D'**être créatifs et d'utiliser** toutes les marges de manœuvre à leur disposition, financières ou autres, pour mettre en place des mécanismes d'accompagnement des jeunes enseignantes et enseignants et permettre du temps d'échange entre les personnes.
3. De **promouvoir et de favoriser** des tâches équitables à l'intérieur des établissements d'enseignement.

En guise de conclusion

Si les gestionnaires ont un certain idéal, ils ne sont pas pour autant des rêveurs. Ils sont demeurés très pragmatiques. Leurs recommandations n'impliquent pas d'engager des sommes énormes. Il s'agirait plutôt de travailler à transformer des mentalités et de favoriser un climat d'entraide et de collaboration.

On rappelle aussi un corollaire essentiel : il est bien de proposer plusieurs services et d'offrir du soutien, mais il demeure essentiellement que la formation et le développement de la personne sont **aussi** une responsabilité individuelle; chaque personne doit voir à **son** développement et aller chercher les ressources qui sont mises à **sa** disposition. Il est plus facile de s'intégrer avec l'aide d'une équipe que d'essayer de le faire seul. L'individu est le premier responsable de **son** développement. Il faut faire preuve de débrouillardise et d'autonomie et servir ainsi de modèles aux élèves qui devront développer ces compétences.

Nous remercions sincèrement tous les participants à la table ronde pour leur contribution à cette réflexion.

M. Robert Céré est consultant en éducation.

« SAVOIR D'EXPÉRIENCE »

TABLE RONDE REGROUPANT DES ENSEIGNANTES EN DÉBUT DE CARRIÈRE ET DES COLLÈGUES D'EXPÉRIENCE ASSUMANT LE RÔLE DE MENTOR

par Mireille Jobin

L'intégration d'un nombre important de jeunes enseignantes et enseignants s'effectue depuis tout récemment dans un contexte très particulier : celui de l'effervescence d'une réforme qui s'actualise au primaire ou, relativement au secondaire, celui de l'effervescence d'une réforme appréhendée. D'autres contingences marquent déjà ou auront sous peu un impact sur l'organisation et le climat de l'école; par exemple, le départ à la retraite d'un nombre de plus en plus important d'enseignants expérimentés, l'entrée en fonction de directions d'établissement elles-mêmes en début de carrière, l'adoption de politiques gouvernementales favorables à la famille et, conséquemment, la bonification des congés parentaux, l'accroissement des demandes d'accès à la semaine de travail de quatre jours, l'ajout de périodes à l'horaire scolaire quotidien de l'élève ou la pénurie qui affecte les banques de suppléants.

Quatre enseignantes en début de carrière (ayant entre un et trois ans d'expérience) et trois enseignants expérimentés responsables de projets de mentorat ou d'accompagnement ont généreusement accepté de partager avec nous l'évaluation de leur intégration professionnelle à l'école ou de décrire la formule mise en place pour soutenir les nouveaux enseignants. Nous les remercions des apprentissages qu'ils mettent à notre portée et souhaitons que le résumé de leurs propos éclaire les intervenants scolaires quant aux mesures susceptibles de faciliter l'insertion harmonieuse des jeunes enseignants dans leur école.

Le stage de longue durée : un premier modèle d'insertion

Avant d'entrer de plein pied dans notre thème d'échange, nous avons voulu savoir si nos participantes avaient déjà profité de modalités d'accueil dont l'université, l'école ou la commission scolaire auraient convenu lors de l'organisation de leur stage de longue durée. Les quatre enseignantes en début de carrière gardent un bon souvenir de l'accueil qu'elles ont reçu à l'école où elles ont effectué leur stage, et ce, malgré les tensions que génère cette importante étape de leur formation :

« L'école était petite et chaleureuse. Dès le début de l'année, j'ai été insérée dans l'équipe comme une égale. Je me sentais presque comme un nouveau prof : j'avais mes propres clés pour différents locaux, mon code de sécurité pour entrer dans l'école, ma carte d'accès à la photocopie, etc. Même les suppléants n'ont pas toutes ces facilités. Et j'ai apprécié qu'on me confie des responsabilités quand un besoin surgissait dans l'école. Ainsi, j'étais un membre à part entière de l'équipe-école. »

(Patricia, enseignante de science au 1^er^ cycle du secondaire)

« Je suis arrivée en août. J'ai bénéficié aussi de quelques-unes des facilités énumérées par Patricia. Ce qui me plaisait également au moment du stage, c'était d'avoir du temps pour planifier mon enseignement – denrée qui se fait rare quand on devient enseignante régulière – et un maître associé, une personne sur qui je pouvais compter pour m'accompagner et me donner du feed-back *sur ma pédagogie. »*

(Geneviève, enseignante au 2^e^ et au 3^e^ cycle du primaire)

CATHERINE AUBÉ, ENSEIGNANTE, ÉCOLE PRIMAIRE ST. WILLIBRORD, COMMISSION SCOLAIRE NEW FRONTIERS

Photos : Denis Garon

On retrouve donc ici trois ingrédients de départ pour une insertion harmonieuse : un accueil personnalisé au moment stratégique du début de l'année; la reconnaissance d'un statut de membre à part entière d'une équipe-école avec l'octroi de privilèges concrets liés à ce statut, assortis de responsabilités inhérentes à la fonction; la désignation d'une personne de référence et l'allocation de temps nécessaire à l'observation, l'échange et l'interaction.

D'après nos participantes, le stress inhérent au stage de longue durée est beaucoup moins intense que celui que sont appelés à vivre parfois certains candidats lors du processus d'embauche ou d'affectation. Puisque cette phase décisive précède l'entrée en action des formules qu'animent nos mentors dans leurs écoles (celles-ci seront décrites ci-après), nous nous y attarderons quelques instants, car elle offre l'opportunité de saisir un pan de réalité pouvant inspirer l'élaboration de mesures préventives.

Un processus d'embauche plus « personnalisé »

À partir des témoignages de nos débutantes, nous pouvons répertorier diverses façons de faire : une première relate la démarche de type traditionnel, soit la convocation devant un comité d'entrevue et la passation du test du Céfranc. Certaines candidates à l'embauche se font aussi mieux connaître en assumant des contrats de suppléance ou en effectuant une tournée d'écoles où elles déposent leur curriculum vitae, à défaut de pouvoir rencontrer la direction, débordée de travail.

D'autre part, dans un contexte de pénurie, l'embauche s'effectuera très rapidement en réponse à un besoin nettement identifié par l'école ou la commission scolaire : *« Si vous êtes spécialisé en musique, en français ou en anglais langue seconde, il y a tellement de demandes dans ces domaines qu'il deviendra vite évident pour les jeunes en recherche d'emploi que les directions ont plus ou moins le choix. La commission scolaire doit alimenter une banque plutôt que d'éliminer des candidatures »*, affirme Rébecca, enseignante spécialiste de musique au primaire. Une troisième procédure, plus formelle, veut assurer la constitution de listes regroupant les candidates et les candidats jugés les plus aptes à assumer une tâche d'enseignement. Certaines commissions scolaires peuvent alors s'associer et construire des scénarios d'entrevue qui regrouperont des cadres des écoles et des ressources humaines. Pendant environ deux heures, les personnes dont la candidature a été retenue répondront à des questions portant par exemple sur la LIP (Loi sur l'instruction publique), la réforme, les programmes et les approches pédagogiques, etc. Pour l'enseignement au secondaire, on pourra les mettre en situation de donner un cours d'une durée de 30 minutes à un groupe réel d'élèves, après avoir précisé la compétence ciblée et alloué 15 minutes à la préparation.

Tous les participants saisissent le bien-fondé d'une telle démarche, particulièrement dans le contexte des fusions récentes des commissions scolaires qui ont eu à unifier leurs procédures administratives et leurs listes de rappel. Mais il reste qu'à la sortie de ces séances d'admissibilité, les enseignantes concernées disent avoir éprouvé beaucoup d'insécurité et la vague impression que leurs quatre années de formation étaient plus ou moins valorisées.

Photos : Denis Garon

ANNIE BOUCHER, ENSEIGNANTE, ÉCOLE PRIMAIRE ADÉLARD-DESROSIERS, COMMISSION SCOLAIRE DE LA POINTE-DE-L'ÎLE

Une affectation privilégiant la valeur « continuité »

Mais qu'en est-il d'une présentation plus personnalisée des objectifs éducatifs et des valeurs privilégiées par les milieux au moment de l'affectation? L'opportunité existe-t-elle de faire valoir les avantages qu'une candidate ou un candidat retirerait en enseignant dans telle école en particulier, ou pour la direction, de choisir telle personne pour la poursuite de son projet éducatif local? Pour Geneviève, la frénésie qui caractérise souvent les débuts d'une année scolaire ne facilite en rien la poursuite de cet idéal. Il s'agit pour l'ex-étudiante en recherche d'emploi de mettre la main sur une « tâche à 100 p. 100 » dans son champ de formation et pour l'employeur, de répondre à l'urgence des postes à combler. *« Lors des premiers appels de directions d'école offrant le plein-temps que je convoitais, j'avais un travail d'été qui me tenait occupée jusqu'à minuit. Mon répondeur contenait tout plein d'offres pour des postes qui le lendemain avaient été comblés. J'ai donc accepté une tâche à 54 p. 100 pour toute l'année. Le processus, tel que je l'ai vécu, m'a placée devant des choix déchirants : quand dans les heures qui ont suivi, on m'a offert davantage, je n'ai pas pu accepter par souci de loyauté envers ceux qui m'avaient engagée et à qui j'avais dit oui. Je suis inquiète pour l'an prochain, mais je sais une chose : c'est qu'en août prochain, je serai assise près de mon téléphone au jour J. »*

Toutes se réjouissent d'avoir été engagées dans leur domaine de formation, mais plusieurs conviendront que leur tâche ne correspond pas tout à fait à leurs attentes. Quelques-unes affirment ressentir aussi cette inquiétude relativement à l'an prochain, malgré les pénuries, à cause du carcan des listes de rappel, de la lourdeur ou de la lenteur des procédures administratives et des prévisions de postes plus ou moins conformes à la réalité des besoins. *« Une de mes collègues a changé d'école à chaque année depuis quatre ans*, constate Rébecca. *Et pourtant il s'agissait d'écoles de plus de 500 élèves. Tout se passe tellement à la dernière minute au mois d'août. N'y a-t-il aucun moyen d'assurer la continuité dans une école ou dans une spécialité comme la musique? »*

Les participantes explorent plusieurs voies de solution dans le but de suggérer des améliorations au processus d'affectation. Patricia signale que la Commission scolaire Val-des-Cerfs a relevé de sérieux besoins d'enseignants de français. Ainsi, dès le mois de mars, le processus d'engagement se met en branle et on procède à la signature de contrats garantissant aux enseignants un poste qui n'est défini que dans une proportion de 80 p. 100 de la tâche globale. Anne-Marie Houle, conseillère pédagogique et mentor depuis plus de dix ans, souligne le fait que l'on entend parler de plus en plus de la nécessité, pour les commissions scolaires, de développer un « plan de relève ».

Photos : Denis Garon

GENEVIÈVE BOULANGER, ENSEIGNANTE, ÉCOLE ST-CAMILLE, COMMISSION SCOLAIRE DES HAUTS-CANTONS

« Si elles disposaient de cet outil, la plupart des commissions scolaires auraient peut-être l'opportunité de se donner une culture d'insertion professionnelle et de se doter de moyens pour développer des modalités d'accompagnement ciblant tous leurs effectifs en début de carrière », assure-t-elle.

Mais comment se déroule l'accueil des nouveaux enseignants dans les écoles où œuvrent nos mentors invités? Les participants amorcent un partage d'information portant sur les différents modèles d'accompagnement représentés par Annie, Anne-Marie et Michel, l'élément déclencheur qui a conduit à leur mise en œuvre et les voies de financement qui les ont rendus possibles.

Le modèle « comité d'aide aux nouveaux enseignants »

Annie, enseignante au primaire depuis 10 ans, travaille en milieu socioéconomiquement faible dans une école de 41 enseignants. Le projet a été mis en place au début de la présente année. Quinze nouveaux enseignants sont arrivés en août, dont cinq débutants sur six en classe de 1re année. À l'occasion des échanges concernant le plan de réussite éducative, l'équipe-école

s'est penchée sur le problème et il a été décidé de former un comité d'aide aux nouveaux enseignants. « *Nous sommes quatre mentors, sans libération structurée.* » précise Annie. « *Nous n'avons rien formalisé au départ, le projet se définira à l'usage et en fonction de la demande. Mais si une enseignante veut que j'aille la voir en classe ou si elle désire venir m'observer, il y a une ouverture possible et la direction peut financer cette libération au moyen du budget de suppléance.* »
Le comité a constaté que ce dont les jeunes ont le plus besoin en rentrant, c'est de connaître le fonctionnement d'une école primaire, où est le matériel, comment on y a accès, voire même quand et comment aborder la direction d'école, bref tout ce qui définit la culture d'un groupe et l'organisation du milieu. Annie ajoute que, présentement, l'aide du comité est peu sollicitée : « *Il faut dire que nous sommes dans un contexte d'appropriation de la réforme et que, sur ce chapitre, nous sommes toutes au même point, que l'on soit nouvelle ou expérimentée. Il y a beaucoup de réunions pédagogiques de formation auxquelles sont associées évidemment les débutantes. Je crois que plusieurs trouvent probablement réponse à leurs besoins dans le cadre de ces rencontres.* »

Le modèle « mentorat »

À la Commission scolaire des Bois-Francs, Anne-Marie, conseillère pédagogique et mentor, précise que le dossier de l'insertion professionnelle des enseignants en début de carrière est une priorité depuis 1991. Les 25 mentors en poste ont reçu une formation de deux jours pour accompagner les « novices ». Ils ont été appelés à développer, entre autres, l'habileté à établir une relation de confiance, à effectuer une observation structurée et un retour sur l'action, etc. Tous et toutes ont déjà été maîtres-associés à l'accueil des stagiaires, mais « *… il va de soi que l'on doit considérablement modifier nos approches lorsqu'il s'agit d'accompagner des jeunes praticiens devenus des collègues à part entière* », rappelle-t-elle. Cette équipe de mentors répond aux demandes d'appui provenant des enseignants débutants au primaire, au secondaire et à l'éducation des adultes et à celles des enseignants-spécialistes.

Photos : Denis Garon

REBECCA BROUILLARD, ENSEIGNANTE, ÉCOLE PÉPIN, COMMISSION SCOLAIRE DE LAVAL

Le projet a débuté lorsqu'un groupe d'entraide a anticipé la problématique des départs massifs à la retraite et l'entrée dans les écoles d'un nombre important de jeunes dans la profession. La décision de se prendre en main a conduit à l'élaboration d'une recherche-action d'une durée de deux ans, associant l'Université de Sherbrooke aux questionnements des intervenants scolaires. Par la suite, des recommandations ont été déposées auprès de la commission scolaire.
Le modèle comporte plusieurs types d'activité, mais le but visé est de faciliter l'insertion professionnelle en amenant les enseignantes et les enseignants qui sont en début de carrière à développer une pratique réflexive du type « Raconte-moi ce qui a bien été (ou mal été) dans ton activité, décris-moi comment tu t'y es prise, pourquoi penses-tu que tu as obtenu tel résultat, etc. », une approche orientée vers l'atteinte de l'autonomie professionnelle.
L'accueil des novices s'effectue avant la rentrée des élèves, alors que sont donnés par demi-journée des blocs d'information et de formation touchant les thèmes suivants : la réforme, les projets psychopédagogiques en application dans les écoles de la commission scolaire, la gestion de classe, les rencontres de parents, la résolution de conflits, les troubles de comportement, etc. Tout au long de l'année (ou sur une période de deux ans), la commission scolaire a prévu une libération potentielle de huit jours par enseignant, sans toutefois rendre la participation obligatoire. Chaque mentor assume l'accompagnement de deux enseignants et le contenu des échanges demeure confidentiel. Advenant une demande accrue, la charge est redistribuée afin qu'aucune requête ne reste sans réponse.
Le soutien apporté par les mentors fait l'objet d'une évaluation par celles et ceux qui se sont prévalus de leurs services.
L'équivalent d'un poste enseignant peut permettre la création d'un projet de cette envergure – 2 jours de préparation par mentor et 8 jours d'accompagnement par novice pour 25 mentors totalisent 250 jours/année – sans oublier la portion du temps que la conseillère pédagogique consacre à la mise en œuvre et au perfectionnement.

Le modèle « enseignant-ressource »

Il arrive parfois que l'action d'une personne-ressource dans un milieu donné soit réorientée en fonction d'un nouveau besoin qui émerge et qu'ainsi le mandat initial soit modifié en réponse à cette préoccupation. C'est un peu ce qui s'est produit à l'école secondaire Père-Marquette où, dans la foulée du plan Marois, Michel nous raconte qu'initialement, il assumait le rôle d'enseignant-ressource pour les applications pédagogiques de l'ordinateur. Il s'est agi à ce moment-là d'élaborer une marche à suivre à l'intention des usagers, de développer avec les enseignants et les élèves des habiletés relatives au traitement de texte et à l'élaboration d'activités pédagogiques prenant en compte les technologies de l'information et des communications (TIC), etc. Ces réalisations s'inscrivaient de toute évidence sous la rubrique « soutien aux enseignants ». Dès lors, orienter une ressource interne déjà connue et intégrée dans le milieu vers une nouvelle cible d'action faisant appel à des habiletés déjà accessibles est certainement une situation rêvée. C'est ainsi que Michel s'est vu confier l'accompagnement des enseignants débutants, tâche à laquelle se consacre aussi partiellement un conseiller pédagogique affecté à l'école par la commission scolaire. « *Je suis dégagé d'enseignement à 100 p. 100 et remplacé dans mon poste. Mon rôle est entièrement orienté vers l'accompagnement des enseignants, qu'ils soient débutants ou expérimentés. Je vais en classe avec eux et elles; je me préoccupe d'enseignement stratégique, de modelage, tout en poursuivant le développement des habiletés relatives aux TIC.*

Photos : Denis Garon

PATRICIA BUSSIÈRES, ENSEIGNANTE, ÉCOLE JEAN-JACQUES BERTRAND, COMMISSION SCOLAIRE VAL-DES-CERFS

Il s'agit d'un choix pédagogique effectué à l'interne par l'école. En bout de ligne, les enseignants et moi travaillons ensemble pour la réussite éducative des jeunes. Je crois d'ailleurs que ce plan contribue à financer la ressource dans l'école. Avec la réforme qui s'annonce, plusieurs intervenants espèrent que le poste sera reconduit, vu l'absence regrettée des chefs de groupe au secondaire. »
Une autre réalité que le statut de « débutant » fait ressortir est la nécessité de développer des attitudes qui tendent à établir, selon les

termes mis en avant par la réforme, une réelle **communauté de pratique** dans l'école : il s'agit de l'élaboration de la tâche que l'on destine à l'enseignante ou à l'enseignant en début de carrière.

Le principe d'équité des tâches

On entend parfois affirmer que les cent premiers jours sont déterminants quant à la décision de poursuivre ou non une carrière dans l'enseignement. À ce sujet, nos participants mettent en commun leurs observations et décrivent des modalités d'élaboration de tâches qui peuvent affecter, à court ou à moyen terme, la qualité de vie de tous les intervenants d'une école et fragiliser la réussite de certains jeunes. Mentors et débutantes mentionnent que lorsque certaines règles sont appliquées mécaniquement, il arrive que l'ancienneté favorise l'octroi des tâches les plus lourdes aux enseignants les moins expérimentés. Plusieurs milieux ont décidé d'exercer un contrôle sur cette situation. L'initiative peut venir de la pression exercée par les jeunes eux-mêmes, elle peut être l'expression de la volonté d'une équipe-matière au secondaire ou le résultat d'une sensibilisation exercée par les mentors auprès des directions d'école. *« Il reste que lorsqu'un groupe d'enseignants affirme que ça n'a pas de bon sens, qu'il faut faire "des lots équitables" et que la volonté de la direction s'ajoute à celle de l'équipe-école pour favoriser une façon de faire qui reflète l'entraide, il devient possible de contrer bien des problèmes dans l'élaboration des tâches »*, affirme Michel.

« Aucune profession ne confie les tâches complexes à ses débutants. Un savoir d'expérience, ça se construit et ça se partage! », renchérit Anne-Marie, soulevant l'assentiment général.

À l'invitation de l'animatrice, les jeunes enseignantes sont appelées à décrire le soutien dont elles disposent actuellement et à suggérer les mesures d'appui qu'elles souhaiteraient voir se développer, au-delà même de leurs premières années d'insertion professionnelle.

Vers une formation continue pratique

Toutes les participantes se disent ouvertes au développement continu de leurs compétences professionnelles, tout en insistant sur le fait que cette formation doit être pratique, permettre des échanges entre collègues et comporter des plages de temps permettant une planification d'équipe et un retour sur leur action.

Photos : Denis Garon

MICHEL CLARK, ENSEIGNANT, ÉCOLE PÈRE-MARQUETTE, COMMISSION SCOLAIRE DE MONTRÉAL

Malgré toutes les modalités d'aide dont on puisse rêver, Geneviève rappelle que le premier apprentissage à faire est celui d'aller chercher soi-même les ressources dont on a besoin parmi les services offerts par la commission scolaire. En début d'année, elle a pu bénéficier d'une rencontre d'information s'adressant aux enseignants débutants, mais il n'y a pas de projet formel d'accompagnement dans son milieu. Elle souhaiterait surtout avoir accès à des tables rondes où, concrètement, les enseignants pourraient développer des trousses de projets intéressants pour les élèves. *« À l'université, nous avons surtout été formés par des didacticiens. Certains étaient à date, d'autres pas, et quelques-uns nous suggéraient même de mettre tel apprentissage de côté parce que, disaient-ils, une telle orientation ne durerait pas… »*

Patricia renchérit : *« La meilleure façon d'apprendre à élaborer des projets, c'est d'en élaborer! Les professeurs que l'on adorait à l'université, ceux que l'on voulait avoir, c'était justement les praticiens, ceux qui nous arrivaient avec une expérience concrète des milieux d'éducation. »* En début d'année, elle a bénéficié d'un « guide du nouveau prof » qui regroupe l'essentiel de l'information jugée utile aux débutants et qu'elle trouve intéressant et pratique. Elle profite également de l'aide d'un mentor dans son école, dont elle admire la qualité d'écoute et la générosité. Tout comme Geneviève, elle souhaite que bientôt, au secondaire, soient mises sur pied des tables d'échange regroupant les enseignants, par matière, par exemple. *« On me demande souvent comment ça va, et j'ai l'opportunité d'échanger avec mes collègues sur les difficultés que me posent certains élèves. L'humour est aussi d'un grand secours parfois entre enseignants débutants! Mais au fond, l'effervescence de l'université me manque. Ce qu'il faudrait développer, c'est un genre de formation en cours d'emploi axée sur la planification et le développement d'activités. Plus de théorie, mais du concret! »*

À l'école de Catherine, enseignante de français langue seconde et de sciences au primaire, il n'y a pas de formule d'accompagnement spécifique. La commission scolaire offre des rencontres sur des thématiques de perfectionnement, mais à ce jour, les thèmes n'ont rejoint ni ses intérêts, ni ses besoins. Elle apprécie les rencontres par cycle dans son champ de spécialité parce qu'elles lui offrent l'opportunité d'échanger avec des collègues d'autres commissions scolaires. Catherine déplore le fait qu'à l'intérieur de sa formation, seulement deux années sur quatre aient été consacrées aux nouveaux programmes, mais elle dit avoir beaucoup profité de ses stages et des situations complexes qu'elle a expérimentées. Elle souhaite que les modèles de soutien que l'on développera prennent en compte le besoin de rétroaction qui est ressenti par la plupart des débutants, en évitant toutefois d'associer ces formules à une évaluation du personnel.

Pour Rébecca, ce qui lui était difficile, en tant que débutante, c'était l'impression d'être unique en son genre, d'être isolée dans son école, à cause de son statut de spécialiste de musique. Plusieurs enseignantes et enseignants dans la même situation qu'elles ont exprimé ce besoin de briser le sentiment de solitude qu'ils éprouvaient. Ils ont désormais accès par Internet – projet « portable » – à un groupe de conférence leur permettant d'échanger par courriel sur les programmes, les approches, les activités pédagogiques, les informations concernant le matériel, les concerts planifiés par les écoles, etc. Pour elle, il est indispensable d'être épaulée en

Photos : Denis Garon

ANNIE-MARIE ROLTE, CONSEILLÈRE PÉDAGOGIQUE, COMMISSION SCOLAIRE DES BOIS-FRANCS

début de carrière car aucune formation ne sera jamais totalement adéquate.

Ceux et celles qui exercent un rôle de soutien se considèrent également comme des apprenants. *« Le mentor travaille sur lui-même quand il accompagne une débutante : c'est en soi un enrichissement »*, constate Anne-Marie. *« Les modèles d'accompagnement ne fonctionnent pas à sens unique »*,

souligne-t-elle. Annie ajoute que c'est grâce à une stagiaire qu'elle s'est approprié ses premières connaissances concernant les approches privilégiées par la réforme. Geneviève renchérit : *« Si nous n'entretenons pas notre soif d'apprendre de façon continue, comment pourrons-nous la transmettre à nos élèves? »* Michel rappelle qu'il faut porter attention à la continuité dans les projets qu'on met sur pied : *« Les idées les plus pertinentes et les personnes les plus convaincues et motivées auront toujours besoin, à chaque année, de l'appui de leurs collègues et du soutien de leur direction pour éviter que le carcan organisationnel n'ait raison d'une innovation qui tenait pourtant ses promesses. »*

Vers une communauté de partage

En terminant, mentors et enseignantes en début de carrière acceptent avec bienveillance de participer à un jeu de rôle qui les place en situation de promulguer quelques conseils à un groupe de futurs maîtres en fin de formation universitaire. Qu'ont-ils à livrer comme message ultime à ces futurs collègues concernant leur première année de carrière? En voici quelques extraits :

« Ce n'est pas la première année d'expérience qui compte, c'est comment tu la vis. Avance, va chercher de l'aide, fonce, n'aie pas peur de t'impliquer, et surtout continue toujours de te questionner. » (Geneviève)

« Ne reste pas dans ta coquille; fais-toi confiance; va vers les autres; ne t'en mets pas trop sur les épaules, n'oublie pas de déléguer aux élèves, de leur donner des responsabilités. » (Catherine)

« Ne compte pas tes heures et ne compte pas sur les heures que tu as mises dans ta préparation. Même si elle te semble parfaite, il faudra peut-être la laisser tomber pour t'adapter à ce qui est en train de se passer dans ton groupe. Par contre, tu peux compter sur tes élèves : c'est étonnant, parfois on dirait qu'ils te comprennent, qu'ils te devinent. Ils ont le cœur ouvert. » (Patricia)

« Avant de savoir si tu aimes ton métier, laisse le temps au temps, prends du temps pour connaître les gens aussi. Ne lâche surtout pas. » (Rébecca)

« Il y a de la noblesse et de la beauté dans notre travail. Il faut entretenir des croyances fortes. Ce que tu enseignes, ce n'est pas un programme : instruire veut dire mettre à la portée des enfants des outils pour leur mieux-vivre. » (Michel)

« Observe, écoute, ne juge pas les "vieux" profs, fais-toi confiance, donne-toi des défis raisonnables, apprends à dire non pour ne prendre en charge que ce que tu peux assumer, accepte tes erreurs. Va au salon du personnel, dîne à l'école, tu verras que cela crée des liens enrichissants et utiles. » (Annie)

« Prends le temps de connaître tes élèves : ce n'est pas parce qu'ils sont petits qu'ils ne peuvent pas être grands. Aie confiance en toi, implique-toi, cherche des réponses à tes questions, cultive la réflexion et l'ouverture d'esprit. Et dis-toi que nous sommes des privilégiés d'exercer ce métier. » (Anne-Marie)

Fort et fortes de cette expérience, pourquoi ne pas ajouter quelques messages à l'intention des directions d'école de ces futurs maîtres?

« Soyez attentifs et compréhensifs – Développez une complicité avec nous – Donnez-nous du feedback *– Soignez la façon de dire les choses pour que ce soit motivant – Malgré la lourdeur de votre tâche, vous gagnez du temps quand vous vous préoccupez des apprentissages des jeunes profs – Soyez présents, ouverts, disponibles. Trouvez-nous, s'il vous plaît, les moyens d'actualiser nos initiatives. »*

Les participants se quittent à regret, mais heureux à la perspective de pouvoir mettre en commun et réinvestir dans leur milieu les stimulations reçues à cette table ronde.

M^me^ Mireille Jobin est consultante en éducation.

Réfléchir au proche avenir...

par Thérèse Des Lierres et Toussaint Fortin

« L'insertion professionnelle commence avec les stages; elle s'inscrit en continuité de notre formation initiale. » Cette affirmation d'un étudiant finissant reflète bien une optique de l'université en ce qui a trait à l'entrée dans la profession enseignante. En effet, les stages échelonnés sur les quatre ans de formation, combinés aux autres cours plus théoriques, visent à constituer un bagage précieux et utile pour favoriser l'insertion professionnelle des futurs enseignants. On évite ainsi qu'il y ait un hiatus entre la formation et l'entrée en fonction. Il existe, bien sûr, une distinction entre le statut d'étudiant et celui d'enseignant, mais elle se situe plutôt dans une optique de continuité et non de brisure, tout comme le rappelle le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE)[1], qui considère l'insertion professionnelle *« comme une formation pratique nécessaire et le point de départ de la formation continue en enseignement »*.

C'est pour réfléchir sur ce thème de l'insertion professionnelle que nous avons invité des étudiantes et des étudiants finissants des programmes du préscolaire-primaire et du secondaire de l'Université du Québec en Outaouais à participer à deux tables rondes[2] pour exprimer leurs idées, à partir de deux questions thèmes. Ces futurs enseignants, en attente d'un poste imminent, ont répondu avec enthousiasme à l'invitation; ils s'y sont bien préparés, d'autant plus qu'ils se sentaient directement interpellés.

Que prévoyez-vous faire pour réussir votre insertion professionnelle?

Des attitudes responsables

« C'est moi qui dois faire le premier mouvement pour m'intégrer. Cette réussite doit venir de moi. »

Ainsi, d'entrée de jeu, les étudiants partagent l'idée que la réussite de leur insertion professionnelle repose d'abord sur eux-mêmes. Et cette responsabilité fait appel entre autres à diverses attitudes tant personnelles que professionnelles.

Sur le plan personnel, l'enthousiasme, la bonne humeur et l'entregent sont des qualités qui sont mentionnées à plusieurs reprises. À celles-ci s'ajoutent des attitudes d'écoute et d'ouverture qui amènent à prendre *« sa »* place dans un milieu nouveau, mais *« pas trop rapidement pour ne pas heurter les habitudes des nouveaux collègues »*. À ce titre, les étudiants signalent avoir développé, au cours de leur formation, des habiletés d'adaptation au contact des différents milieux scolaires qu'ils ont fréquentés lors de leurs quatre stages.

Sur le plan professionnel, *« respecter la culture du milieu; se conformer aux normes et aux exigences de fonctionnement de l'école »* sont des réflexions qui reviennent fréquemment. Dans cette optique, les étudiants soulignent la nécessité de respecter la hiérarchie administrative (directions, conseils d'établissement, etc.) et le projet éducatif de l'école. *« Manifester du respect envers les enseignants d'expérience »*, qui ont développé une longue tradition de savoirs et de savoir-faire ayant forgé la culture pédagogique, et *« accepter leurs conseils »* leur paraissent les conditions-clés pour s'intégrer harmonieusement à la vie de l'école.

Des initiatives

Les attitudes seules ne sont pas suffisantes : aussi faut-il agir, proagir et s'investir. Pour ce faire, *« aller de l'avant »* en s'engageant et en participant aux activités, tant culturelles que sportives, de la vie sociale de l'école. *« Sortir de sa classe! »*, *« Se rendre à la salle des enseignants*

DE GAUCHE À DROITE: SIKA ASSOGBA, DANIÈLE RIOUX, BENOÎT GOUGEON, GHISLAIN THÉRIAULT, CHRISTIANE NADON, SIMON ROBICHAUD, VALÉRIE PERRON, MARIE-PIERRE LABONTÉ

Photo : Denis Garon

pendant la récréation. », « *Dîner à l'école.* », « *Visiter les autres enseignants dans leur classe.* » sont, pour les futurs enseignants du primaire, des moyens simples mais efficaces pour favoriser les bons contacts avec leurs nouveaux collègues.

Sur le plan professionnel, « *offrir sa collaboration, s'engager dans différents comités de l'école et se solidariser à l'équipe-cycle* » permettent, selon les étudiants, de prendre « *sa place avec confiance* » progressivement et de forger petit à petit « *son sentiment d'appartenance* ». Ils ajoutent qu'il est normal, au début, « *de douter de sa compétence* », mais qu'il faut oser s'affirmer, s'exprimer et « *poser des questions si on ne comprend pas!* » « *Nous avons quelque chose à apporter!* » Aussi, doit-on « *vendre ce qu'on est et faire état de ses bons coups* ». Pour ce faire, « *se tenir à jour* » dans le programme, dans les contenus à enseigner, lire et relire les notes des cours suivis à l'université et consulter régulièrement les manuels de référence sont des habitudes à entretenir.

« *Renifler les personnes-clés, repérer les alliés.* » Dépister des collaborateurs de confiance avec qui il sera facile de travailler en toute collégialité permettra d'optimiser l'intégration au milieu en faisant valoir ses compétences personnelles et professionnelles. Dans cette optique, il ne faut pas hésiter à rencontrer des personnes pour discuter et à faire appel à toutes les personnes-ressources de l'école (personnel de direction, spécialistes tels que les orthopédagogues, éducateurs, personnes affectées aux services complémentaires et autres).

« *S'informer* » sur le fonctionnement multidimensionnel de l'école, incluant ses comités, ses équipes-cycles, son conseil d'établissement et sa culture sociale, sans oublier de prendre le temps de « *bien observer* » la réalité, amènent à forger ses propres opinions.

« *Entretenir des relations entre nous* » et maintenir les contacts avec les enseignants des écoles fréquentées pendant les stages ainsi qu'avec les professeurs associés sont là des moyens de continuer à construire son propre réseau amorcé dans la formation initiale. Comme le souligne une participante, « *le milieu de l'enseignement, c'est un réseau auquel nous sommes invités à nous affilier et que nous devons entretenir* ».

DANS UN TEMPS DE RÉFORME...

Les participantes et les participants sont tous conscients qu'ils entreprennent leur carrière dans un contexte d'implantation de réforme. Plusieurs d'entre eux qui enseigneront au secondaire expriment leurs inquiétudes dans ce temps de changement alors que d'autres mentionnent qu'« *il faut profiter de cette période privilégiée qui offre une opportunité de faire valoir ses idées novatrices* ». En ce sens, les mouvements engendrés par la réforme peuvent devenir « *un agent facilitant* » de l'insertion professionnelle.

Quant aux enseignantes et enseignants du préscolaire et du primaire, ils se sentent plus en confiance, ayant déjà été témoins actifs, lors de leurs stages, de l'évolution des changements majeurs engendrés par l'implantation progressive de la réforme. Plusieurs affirment qu'ils l'ont déjà vécue pendant au moins un de leurs stages. « *On est à la même place que les enseignants.* » Les étudiants connaissent bien le programme, les nouvelles visées, les compétences... quoique certains déclarent ne pas se sentir tout à fait outillés (évaluation, manque de matériel adéquat, etc.). Sur ce dernier point, tout en déplorant que le matériel scolaire ne réponde pas toujours à la philosophie de la réforme, quelques-uns font part de leur crainte de « *s'enfoncer dans la routine* » avec des cahiers d'exercices qui demandent peu de créativité.

Tous s'entendent pour insister sur l'importance de « *se donner du temps* » pour intégrer toutes les facettes de la réforme. Durant leurs stages, les étudiants se sentaient obligés d'épouser les stratégies de l'enseignant associé; maintenant, ils devront continuer à « *se découvrir eux-mêmes comme enseignants* » et, partant, renforcer leur identité professionnelle. « *Cela ne se fera pas du premier coup* », d'où l'importance d'être patients et persévérants. « *Faut trouver sa place, petite bouchée par petite bouchée.* »

FACE À UNE LOURDE TÂCHE

La lourdeur de la tâche préoccupe les étudiantes et les étudiants des deux tables.

Comment trouver « *son équilibre mental* » entre la vie professionnelle et la vie personnelle? Comment « *décrocher* » après l'école pour être présent à la famille (qu'on a déjà ou qu'on désire avoir)? Les participants du préscolaire et du primaire reconnaissent qu'ils ne doivent pas s'attendre à atteindre cet équilibre pendant leurs premières années d'enseignement, mais qu'ils doivent garder en tête l'objectif : « *C'est un apprentissage qu'on aura à faire : trouver notre équilibre.* »

Les futurs enseignants au secondaire sont inquiets à propos des charges qu'on peut leur confier lorsqu'ils songent aux pratiques qui ont souvent cours dans l'attribution des tâches aux nouveaux venus, à savoir statut précaire, « *queues de tâches* », groupes difficiles, groupes de niveaux différents et souvent dans des disciplines autres que les spécialités dans lesquelles ils ont été formés.

AVEZ-VOUS DES ATTENTES PARTICULIÈRES RELATIVEMENT AU MILIEU OÙ RÉUSSIR VOTRE INSERTION PROFESSIONNELLE?

« *Le rêve, c'est d'être accueillis à bras ouverts par tout le monde!* », entonnent-ils spontanément. Mais en réalité, par quel milieu d'accueil?

Un milieu « *qui me soutient en respectant mon autonomie professionnelle* ». Pour les futurs enseignants du secondaire, ce soutien pourrait se traduire par l'assignation d'une personne-ressource de type mentor, « *enthousiaste et disposée à m'accompagner* ». Pour ceux du préscolaire et du primaire, le soutien viendrait davantage d'une ou de deux personnes qu'ils auront eux-mêmes choisies, convaincus qu'ils en trouveront sans difficulté : « *Il y a toujours des enseignants qui sont prêts à nous aider.* » On s'attend également, dans les deux groupes, à ce que les enseignants comme membres de l'équipe-école se manifestent pour favoriser activement leur intégration sociale et pédagogique.

Un milieu « *ouvert et compréhensif* » qui présente et explique son projet éducatif, la culture de l'école et son fonctionnement. Un milieu qui « *soutient mes gestes pédagogiques* » tout en prenant en considération une situation de début de carrière, donc un milieu « *qui me donne du temps et qui comprend ma situation* ». Les futurs enseignants espèrent que la direction fera preuve d'une certaine souplesse dans ses jugements lorsqu'ils éprouveront des difficultés, particulièrement celles qui relèvent de comportements perturbateurs chez certains élèves.

Un milieu qui « *partage* » son patrimoine pédagogique en mettant à la

Photo : Denis Garon

DE GAUCHE À DROITE : NATHALIE SAZARIN, SOPHIE LEFEBVRE, NANCY DROUIN, GUILLAUME BOURDON, CATHERINE CLOUTIER, MAUDE VERNER, ANGÈLE ST-AMOUR ET PHILIPPE LABELLE

disposition de tous le matériel et les pratiques éprouvées, et qui accepte aussi, dans une attitude de complémentarité et de réciprocité, « *la jeunesse de mes expériences* ». Par ailleurs, quelques intervenants expriment leur crainte de se retrouver dans un milieu où la « *compétition et la rivalité* » règnent en maître, chacun travaillant pour soi sans partage.

Un milieu « *intègre et dynamique* » qui projette un climat de confiance et de transparence, ce qui permet d'exprimer à la fois les « *bons coups et les difficultés* ». C'est dans un tel milieu que le développement des « *apprentissages pratiques du métier* » est soutenu, mais encore faut-il manifester une attitude réceptive du type : « *Je veux continuellement apprendre... et cette clé est entre mes mains.* »

En conclusion

Le but ultime des programmes de formation des maîtres autant pour le préscolaire et le primaire que pour le secondaire est clair et sans équivoque : préparer les étudiantes et les étudiants à la profession enseignante tout en les incitant à s'engager dans une formation continue. Les textes officiels des programmes et des cours que proposent les universités québécoises francophones confirment ce but qui imprègne toutes les activités de la formation. Un examen plus attentif des descriptions de cours nous permet de constater que c'est lors de la dernière année de formation, dans quelques universités, que sont offertes des activités directement liées à l'entrée dans la profession. Les étudiants sont alors encouragés à se donner des objectifs et des moyens pour préparer leur insertion professionnelle.

Comme l'a souligné une future enseignante à plusieurs reprises, tous les intervenants dans une école « *ont un but commun et ce but, c'est l'enfant et l'adolescent dans son développement* ». Ainsi demeure-t-il essentiel de ne jamais l'oublier et de « *s'y référer continuellement* ».

Les futurs enseignantes et enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire que nous avons consultés envisagent avec confiance et enthousiasme leur insertion professionnelle. Aussi entrevoient-ils leur carrière avec la « *certitude d'un accomplissement personnel et professionnel* ».

M^me^ Thérèse Des Lierres et M. Toussaint Fortin sont professeurs au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais.

1. COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT, *Consolider, ajuster et améliorer la formation à l'enseignement*, avis au ministre de l'Éducation, Québec, MEQ, 1999, [En ligne], [http://www.cofpe.gouv.qc.ca/intro_publications.htm]
2. Nous remercions nos collègues Nicole Mailloux et Joanne Pharand de nous avoir appuyés dans l'animation de ces tables rondes.

AUX ORIGINES DE LA PASSION... EN GENRE ET EN NOMBRE!

par Thérèse Des Lierres et Toussaint Fortin

« *J'aime beaucoup le contact avec les jeunes.* » « *J'ai toujours voulu enseigner.* » « *Mes expériences d'animation dans des camps de vacances m'ont stimulée à aller plus loin. J'ai le goût de participer au développement des enfants.* » « *Je me sens à l'aise avec des adolescents.* »

Voilà des échantillons de réponses que nous avons obtenues lors d'entrevues simulées dans le cadre du cours *Développement professionnel continu* offert au dernier des huit trimestres du programme de formation des enseignants à l'Université du Québec en Outaouais (UQO). Reflétant quelques considérations qui influencent le choix d'une profession, ces réflexions des étudiants, entonnées à la fin de leur formation, témoignent d'un intérêt qu'ils n'ont cessé de nourrir depuis leur entrée à l'université.

Oui, la passion de l'enseignement existe et subsiste!, mais cet hymne à la profession s'harmonise-t-il avec les données sur la relève?

Petit rappel sur la formation initiale de ces passionnés!

Dans le but d'actualiser la formation des maîtres pour leur permettre de faire face aux nouvelles réalités sociales (MEQ, 1992a), les universités ont convenu de mettre sur pied des programmes de formation enrichis tant pour le préscolaire et le primaire que pour le secondaire, en leur intégrant une formation pratique d'au moins 700 heures de stage dans le milieu scolaire, et ce, dans l'esprit des devis préparés en consultation par le MEQ (1992b, 1994).

En conséquence, la durée du programme pour le préscolaire et le primaire a été augmentée d'une année. Quant au secondaire, le changement s'est fait plus marquant : l'étude de deux disciplines sur une période de quatre ans remplace la formation monodisciplinaire antérieure à laquelle s'ajoutait une année de pédagogie. Avec ces nouveaux régimes de formation en enseignement, la période de probation a été annulée, grâce à un partenariat étroit entre le milieu scolaire et les universités. À la suite des États généraux tenus en 1995 et qui jetaient les bases de la réforme des programmes du préscolaire, du primaire et du secondaire, le MEQ (2001) a produit un référentiel de douze compétences jugées essentielles pour exercer la profession enseignante, ce qui a amené les universités à modifier de nouveau leurs programmes. Communes à tous les programmes de formation en enseignement, ces compétences fondamentales se distinguent par ailleurs sur le plan des profils de sortie (préscolaire et primaire, secondaire dans divers domaines d'apprentissage).

Dans un tel contexte, doit-on s'inquiéter de la relève?

Non, s'il s'agit de la *passion d'enseigner et d'être avec les jeunes*, comme l'expriment celles et ceux qui s'y engagent résolument. Toutefois, si on considère le nombre et le sexe des futurs enseignants (postulants), la réponse doit être plus nuancée. Fréquemment soulevée dans les universités, dans le milieu scolaire et dans les médias, la question du renouvellement de l'effectif enseignant fait l'objet d'une attention particulière. Aussi, convient-il d'examiner quelques statistiques[1] qui pourraient donner des pistes de réponses concernant l'évolution des cohortes de postulants.

Photo : Denis Garnot

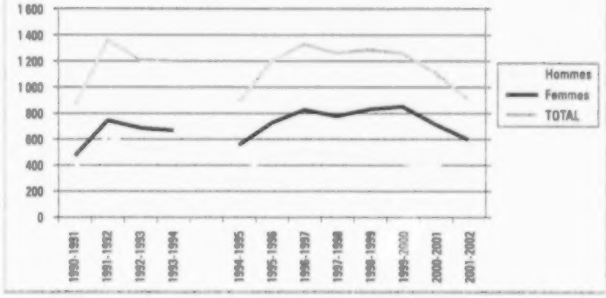
renouvellement du personnel enseignant au préscolaire et au primaire à 2 000, pour les établissements francophones[2]. Un contingentement de l'admission à ce programme a alors été décrété dans chaque université. Toutefois, les données[3] indiquent que le nombre de 2 000 n'a jamais été atteint, puisque les admissions ont oscillé entre 1 357 et 1 793 pour la période de 1995 à 2001, représentant respectivement 67,8 p. 100 et 89,6 p. 100 de l'objectif visé. Il faut comprendre ici que ces chiffres s'appliquent uniquement aux nouvelles inscriptions qui ne prennent pas en compte les perditions au cours des quatre années du programme.

De plus, si l'on se réfère au contingentement décrété, les chiffres de la dernière année (2001-2002) marquent une chute qui laisse songeur quant à la capacité de répondre aux besoins futurs en personnel enseignant.

Quant au **secondaire**, la figure 2, qui ne s'appuie que sur les données du réseau de l'Université du Québec[4], présente aussi une diminution sensible du nombre de nouveaux inscrits à la profession, particulièrement depuis la mise en place du programme de quatre ans (en 1994 pour toutes les universités à l'exception de l'Université du Québec à Hull (UQAH).

Là encore, le contingentement national prévu à 1 500 pour l'ensemble du secteur francophone au secondaire n'a jamais été atteint (figure 3).

Figure 2
Nouveaux inscrits dans le réseau UQ
formation secondaire
certificat (90-93) et baccalauréat (94-01)



Les inscriptions représentent au plus faible 59,5 p. 100 et au plus fort 88,5 p. 100[5] de ce contingentement, et ce, sans prendre en compte les perditions au cours des quatre années du programme.

Plus qu'au primaire, les données des deux dernières années indiquent une tendance marquée à la baisse qui laisse sceptique quant à la capacité de répondre aux besoins de renouvellement des effectifs de la profession enseignante au secondaire pour les années à venir.

Oui, on peut s'inquiéter de la relève si on considère le nombre total de postulants.

Du genre des postulants...

À l'enseignement **préscolaire et primaire**, ce n'est une surprise pour personne : la traditionnelle représentation marquée des femmes se confirme (figure 1) et l'écart entre les hommes et les femmes persiste. La représentation masculine est toujours faible et le nombre de postulants diminue avec l'apparition du programme de quatre ans.

À l'enseignement **secondaire**, les courbes des figures 2 et 3 indiquent une représentation des femmes supérieure à celle des hommes, et ce, pour toute la période étudiée. Nous constatons cependant, depuis l'implantation du programme de quatre ans (figure 3), une diminution constante des inscriptions chez les hommes depuis 1996. Nous remarquons également que, pour certaines années, une augmentation des inscriptions chez les femmes a élargi l'écart entre les genres pour atteindre un point culminant en 1999-2000.

Oui, on peut s'inquiéter du poids de la représentation masculine des postulants à la profession au préscolaire, au primaire et au secondaire, poids qui a tendance à s'affaiblir de façon encore plus marquée au secondaire.

Du nombre de postulants...

L'évolution du nombre de nouveaux inscrits dans les programmes de formation des maîtres à l'enseignement **préscolaire et primaire** apparaît à la figure 1. On y constate deux blocs de courbes : de 1990 à 1994 (période des programmes de formation de trois ans) et de 1995 à 2001 (formation de quatre ans). Au regard des deux blocs, le nombre des inscriptions en formation initiale à l'enseignement préscolaire et primaire a sensiblement diminué avec l'arrivée du nouveau programme de quatre ans. Cette diminution serait-elle due à un contingentement?

Voyons ce qu'il en est. Lors de la mise en place des programmes de quatre ans, le MEQ avait évalué les besoins de formation pour le

Figure 1
Nouveaux inscrits
formation préscolaire et primaire

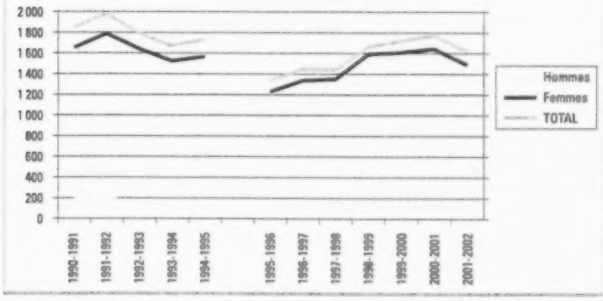
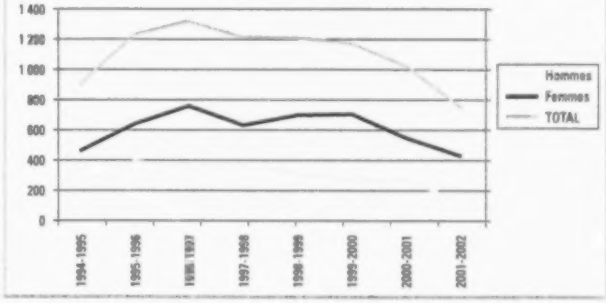


Figure 3
Nouveaux inscrits
formation secondaire (4 ans)



Et ces postulants ont-ils un impact sur les pratiquants? Qu'en est-il de ceux qui exercent la profession?

Du nombre et du genre des pratiquants[1]...

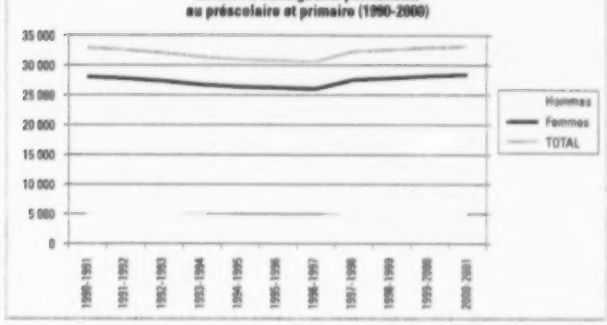
La figure 4 présente les données relatives à l'effectif enseignant permanent au **préscolaire et** au **primaire**. Les courbes indiquent une relative stabilité pour la période étudiée de 1990 à 2000, avec une zone de croissance perceptible (1997-1998) qui correspond à la mise en place des activités du préscolaire à temps plein dans tout le Québec. Quant à la représentation masculine, elle demeure stable dans l'ensemble. Les fluctuations constatées relativement au total des postes sont dues à l'effectif féminin.

Pour ce qui est de l'enseignement **secondaire** (figure 5), la courbe indique que, au total, le nombre d'enseignants permanents est passé de 24 056 en 1990-1991 à 21 308 en 2000-2001, soit une diminution d'environ 11 p. 100. Ici, ce sont les hommes qui sont responsables de la régulation du système : ils représentaient 57,7 p. 100 du personnel enseignant permanent en 1990-1991, alors qu'en 2000-2001, ils ne sont plus que 49,8 p. 100. Il apparaît clair que la représentation féminine dans les programmes de formation (figures 2 et 3) influe sur le profil des genres chez les *pratiquants*.

En résumé, l'effectif enseignant au préscolaire et au primaire connaît une relative stabilité, tandis qu'au secondaire, il subit une décroissance continue depuis 1993. Dans son ensemble, la représentation masculine est étonnamment stable au préscolaire et au primaire. Par contre, au secondaire, on assiste à un renversement de la situation, qui ne fera que s'accentuer eu égard à l'évolution des inscriptions des femmes aux programmes de formation.

Si la tendance se maintient... on peut s'inquiéter de la représentation masculine dans le milieu scolaire.

Figure 4
Nombre d'enseignants permanents au préscolaire et primaire (1990-2000)



Quelques réflexions...

Les étudiants actuellement en formation pourraient-ils nous dire pourquoi moins d'hommes choisissent la profession enseignante? En ont-ils parlé avec des amis? Nous avons posé ces questions à 43 étudiants : 9 garçons et 34 filles.

Réponses des étudiants

« Je crois que s'il n'y a pas beaucoup d'hommes dans le domaine de l'enseignement, c'est peut-être parce que la clientèle masculine pense que ce domaine est plus réservé aux femmes qu'aux hommes. » Et ce *« métier de femmes »* exige tellement d'efforts et d'engagement, autant en ce qui a trait aux études qu'en ce qui concerne l'exercice de la profession! Les garçons mentionnent également la pression de *« devoir toujours se mettre à jour »*, et ce, pour un salaire jugé peu élevé.

Réponses des étudiantes

« La profession est perçue par la société comme étant strictement féminine de par son histoire et les garçons n'osent pas faire tomber les tabous. » Voilà la raison la plus souvent évoquée qui vient renforcer les dires des hommes. Viennent ensuite l'effort et l'engagement que demande cette profession, durant la formation tout autant que lors de son exercice. Ces évocations sont appuyées par la perception négative que les garçons ont de l'école en raison de *« mauvaises expériences »*, d'échecs scolaires ou du fait que *« l'école ne répond pas nécessairement à leurs besoins, car les garçons ont plus besoin de bouger et de manipuler »*. Sont évoqués également les risques de harcèlement sexuel à l'école, le salaire peu élevé et le *« manque de prestige »* associé à la profession, laquelle devrait, selon une participante, faire l'objet d'une *« promotion pour une meilleure reconnaissance sociale »*.

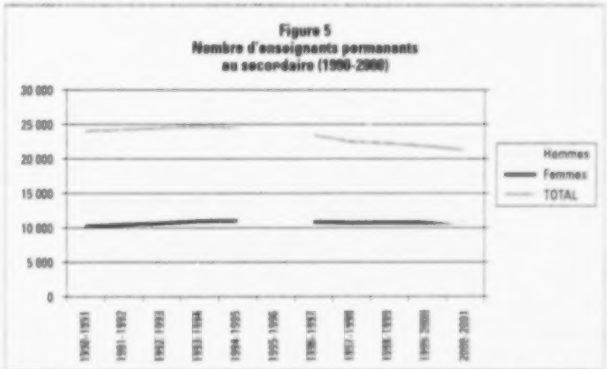
En résumé, les étudiantes et les étudiants interrogés observent et reconnaissent que l'engagement et les efforts constants et quotidiens que demande la profession enseignante seraient les principales raisons qui expliquent le faible intérêt des garçons. À cela s'ajoute le peu de reconnaissance sociale manifestée à l'égard de cette profession qui se traduit en plus par des salaires jugés peu élevés.

Conclusion

Choisir l'enseignement comme profession : passion? vocation? engagement? Mis en présence d'un nombre de choix de plus en plus ouverts, les diplômées et diplômés du collégial considèrent-ils l'enseignement comme un *bon* choix de carrière? Nous avons voulu dégager quelques pistes de réflexions sur cette question après avoir constaté une diminution du nombre de nouveaux arrivants dans les programmes de formation des maîtres, tout en observant par ailleurs une *passion* chez ceux et celles qui s'y sont déjà engagés. Pour ce faire, nous avons examiné l'évolution du nombre de nouvelles inscriptions, en tenant compte du contexte de l'implantation des nouveaux programmes de formation des maîtres dans les universités francophones du Québec. Nous avons également demandé à des étudiants de nouvelles cohortes les raisons susceptibles d'expliquer le peu d'intérêt que semblent manifester les garçons pour la profession.

Au regard de l'évolution du nombre de nouveaux inscrits à la formation à l'enseignement tant au préscolaire et au primaire qu'au secondaire, deux constats s'imposent : par rapport au nombre, on note un déficit résultant des contingentements décrétés par le MEQ; par rapport au genre, même si on observe une relative stabilité du nombre d'enseignants masculins au préscolaire et au primaire et une diminution constante du nombre de ces derniers au secondaire depuis 1996, la présence des femmes est majoritaire. Cette représentation féminine, dans les nouvelles inscriptions aux programmes de formation à l'enseignement au secondaire, se répercute chez les enseignants permanents.

Figure 5
Nombre d'enseignants permanents au secondaire (1990-2000)



où la proportion des femmes a augmenté de manière significative au cours des dernières années jusqu'à dépasser le cap du 50 p. 100. Et si la tendance se maintient... et que les inscriptions de la gent féminine génèrent autant de diplômées, il faut s'attendre à ce que cette proportion de femmes devienne encore plus importante.

Avec une pareille tendance quant au nombre, s'achemine-t-on vers un déficit d'enseignants au Québec? Avec une pareille tendance quant au genre, où seront les modèles masculins en éducation?

M^me^ Thérèse Des Lierres et M. Toussaint Fortin sont professeurs au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais.

Références bibliographiques

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION GÉNÉRALE DE LA FORMATION ET DES QUALIFICATIONS. *Faire l'école aujourd'hui et demain : un défi de maître. Renouvellement et valorisation de la profession*. Gouvernement du Québec, 1992a.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION GÉNÉRALE DE LA FORMATION ET DES QUALIFICATIONS, DIRECTION DE LA FORMATION DU PERSONNEL SCOLAIRE. *La formation à l'enseignement secondaire général. Orientations et compétences attendues*. Gouvernement du Québec, 1992b.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. Orientations et compétences attendues*. Gouvernement du Québec, 1994.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec, 2001.

1. Nous tenons à remercier toutes les personnes qui nous ont aidés à obtenir ces statistiques au siège social de l'Université du Québec, au ministère de l'Éducation du Québec, à la Conférence des recteurs et des principaux de l'Université du Québec (CREPUQ) et à l'Université Laval.

2. En consultant les chiffres de la période 1990-1994, on peut s'interroger sur la raison d'un tel contingentement alors que le nombre de 2 000 n'était pas atteint.
3. Données de la CREPUQ.
4. Données du siège social de l'Université du Québec et portant, de 1990 à 1993, sur les nouvelles inscriptions au programme menant au certificat en sciences de l'éducation (général).
5. Données de la CREPUQ.
6. Données du MEQ.

UNE VISION STATISTIQUE ET PRÉVISIONNELLE[1]

CONTEXTE

Le réseau de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire a vécu depuis quelques années une succession d'événements qui ont eu un impact auprès des enseignantes et des enseignants, et principalement auprès des jeunes enseignantes et enseignants en début de carrière. Parmi ces événements, notons en particulier :

- l'implantation progressive depuis 1994 d'un nouveau programme de formation des enseignants menant directement au brevet d'enseignement;
- l'instauration d'un contingentement à l'admission dans les facultés d'éducation;
- la disparition des certificats en enseignement;
- le recours systématique aux listes de rappel pour combler les postes (à temps plein et à temps partiel à partir de 1996);
- le programme ponctuel d'incitation à la retraite (1997);
- l'instauration des maternelles 5 ans à temps plein (1997);
- l'extension des congés parentaux (2000);
- la création des commissions scolaires linguistiques (réduction du nombre d'employeurs mais élargissement du marché de l'emploi) (1998).

QUELS EFFETS ONT EU CES ÉVÉNEMENTS SUR LE PORTRAIT STATISTIQUE DES ENSEIGNANTS?

On présente dans le tableau 1 quelques données statistiques générales concernant le réseau de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire à la formation générale des jeunes.

On constate dans ce portrait que malgré une baisse du nombre des élèves de près de 3,5 p. 100, le nombre d'enseignantes et d'enseignants a augmenté de 3,5 p. 100, principalement chez les titulaires d'un emploi précaire.

D'autre part, au cours de la même période, on a dénombré près de 17 200 prises de retraite chez le personnel enseignant, 2 400 personnes ont quitté le réseau des commissions scolaires et près de 2 200 ont accédé à des postes de direction, ce qui a généré une demande de près de 21 800 postes réguliers à combler.

On constate aussi un rajeunissement du corps enseignant au cours de cette période.

TABLEAU 1

QUELQUES DONNÉES STATISTIQUES

	Année scolaire 1995-1996	Année scolaire 2001-2002
Nombre d'élèves (formation générale des jeunes)	1 037 845	1 002 973
Nombre total d'enseignants (équivalent temps plein)	81 847 (58 771)	84 709 (59 142)
Âge moyen des enseignants	41,8	39,6
Nombre d'enseignants occupant des postes qualifiés (équivalent temps plein)	70 368 (57 497)	71 959 (57 407)
Âge moyen des enseignants qualifiés	43,2	40,9
Nombre d'enseignants à statut précaire (équivalent temps plein)	11 479 (1 274)	12 750 (1 735)
Âge moyen des enseignants à statut précaire	33,1	32,4
Nouveaux enseignants qualifiés disponibles	5 464	3 306
Âge moyen des nouveaux enseignants qualifiés	27,4	26

Source des données : Système PERCOS (Personnel des commissions scolaires) et système QE (Qualification des enseignants) et Statistiques de l'éducation pour le nombre d'élèves.

ACCÈS À LA FONCTION D'ENSEIGNANT DES FINISSANTES ET FINISSANTS DES FACULTÉS D'ÉDUCATION

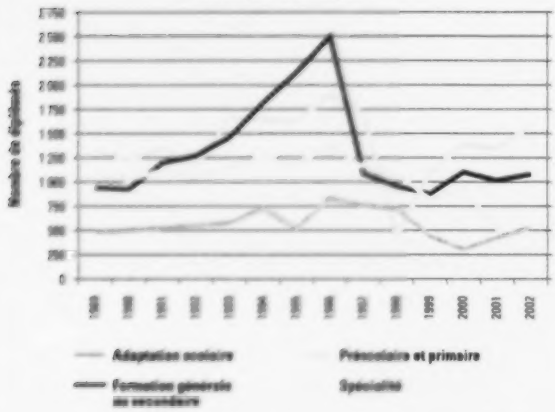
Pour combler les postes vacants, les commissions scolaires les offrent d'abord à leur personnel à temps partiel et à celui à statut précaire et passent ensuite au recrutement. Les enseignantes et enseignants à temps partiel qui accèdent à des postes à temps plein libèrent à leur tour des postes qui peuvent être occupés par des employés à statut précaire ou par du nouveau personnel recruté; il en va de même pour les enseignantes et enseignants à statut précaire qui accèdent à des postes « qualifiés[2] ».

Pour leur recrutement, les commissions scolaires ont accès, entre autres, à un bassin formé par l'ensemble des finissantes et finissants des facultés d'éducation.

Le graphique 1 présente l'évolution depuis 1989 de ce bassin selon les grands programmes[3] de formation.

La baisse exceptionnelle des années 1997 et suivantes est due à l'implantation progressive, à partir de 1994,

Graphique 1
Évolution du nombre de diplômés des facultés d'éducation



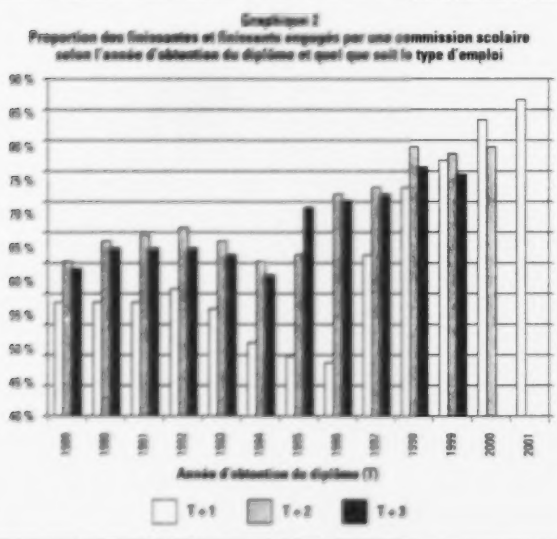
du nouveau programme de formation des maîtres (formation qui passe de 3 ans à 4 ans, ce qui amène une année *creuse* sans nouveaux diplômés), à la disparition des certificats en enseignement pour ceux et celles ayant un baccalauréat dans un champ d'études particulier et à l'instauration d'un processus de régulation des admissions.

Dans quelle mesure les candidates et candidats à l'enseignement accèdent-ils aux emplois dans les commissions scolaires?

Le taux d'emploi des finissantes et finissants l'année scolaire suivant l'obtention de leur diplôme est passé de 63 p. 100 en 1989 à 87 p. 100 en 2001, avec un creux de 49 p. 100 en 1996. Cette remontée fulgurante du taux d'emploi est la conséquence directe de la régulation des admissions dans les facultés d'éducation instaurée en même temps que l'implantation du nouveau programme de formation des maîtres. En formant moins d'enseignantes et d'enseignants dans des disciplines ciblées en fonction de la demande future, il est naturel que le taux d'emploi général augmente.

Le graphique 2 présente les taux bruts d'emploi des finissantes et finissants pour les trois années suivant l'obtention de leur diplôme.

Graphique 2
Proportion des finissantes et finissants engagés par une commission scolaire selon l'année d'obtention du diplôme et quel que soit le type d'emploi



On remarque que c'est à la deuxième année scolaire suivant l'obtention du diplôme que l'on observe les taux les plus élevés (sauf pour les diplômées et diplômés de l'année 1995, pour lesquels l'année scolaire 1997-1998 fut particulièrement profitable à cause des départs massifs à la retraite et de l'instauration des maternelles 5 ans à temps plein).

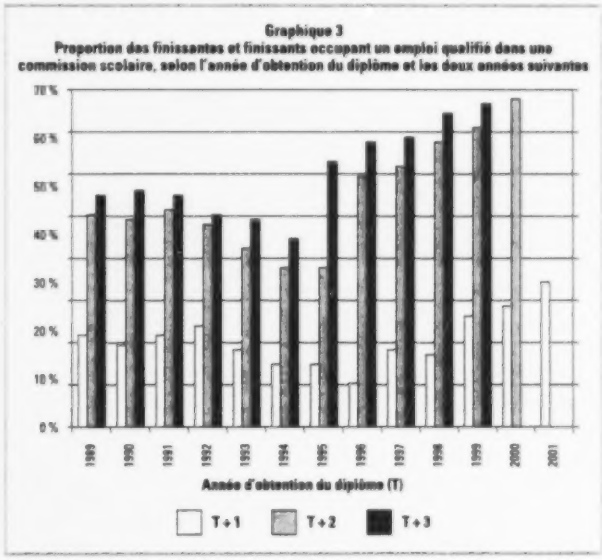
Le graphique 3 présente les mêmes données, mais pour les emplois qualifiés.

Cette fois on remarque que plus on avance dans le temps pour une même cohorte, plus le taux d'accès aux emplois qualifiés est élevé. Et ici encore, la tendance à la hausse des taux se maintient chez les cohortes les plus récentes.

Existe-il une différence entre les taux d'emploi selon les programmes?

Fondamentalement, il ne devrait pas exister de différence remarquable entre les différents programmes. Cependant, on peut présumer qu'il existe une forte corrélation entre l'évolution du taux d'emploi des nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants et l'évolution du nombre d'élèves. On présente dans le graphique 4 l'évolution des taux d'emploi deux ans après l'obtention du diplôme, pour les grands programmes de formation.

Graphique 3
Proportion des finissantes et finissants occupant un emploi qualifié dans une commission scolaire, selon l'année d'obtention du diplôme et les deux années suivantes



Graphique 4
Évolution du taux de placement dans des emplois qualifiés, selon les programmes de formation, deux ans après la fin des études des candidates et candidats à la profession d'enseignant

On constate que pour la période précédant la réforme des programmes, la corrélation mentionnée plus haut se vérifie. Durant la période qui suit cette réforme, on assiste à une remontée du taux d'emploi, et ce, malgré une diminution constante du nombre d'élèves.

Il faut souligner ici la performance remarquable de l'emploi des enseignantes et enseignants formés initialement en adaptation scolaire. Parmi les facteurs expliquant cette bonne performance, il faut mentionner la polyvalence quant à leur employabilité. En effet, la formation initiale en adaptation scolaire prépare ces futures enseignantes et futurs enseignants à travailler au préscolaire, au primaire, au secondaire et même à l'éducation des adultes. De plus, il n'est pas rare que les commissions scolaires leur confient des postes d'enseignement dans des classes ordinaires, et ce, notamment, au primaire.

Il ne faut pas s'étonner de la relative faiblesse des taux d'emploi pour le secteur de l'enseignement secondaire (formation générale au secondaire et spécialistes en arts, en éducation physique et en langue seconde) puisque les données présentées ne concernent que l'emploi dans les commissions scolaires. Or, un autre débouché s'offre aux enseignantes et enseignants de ce secteur, soit les établissements privés, qui accueillent majoritairement des élèves du secondaire. Le ministère de l'Éducation ne dispose pas de données sur le personnel des établissements privés. Ainsi, les taux d'emploi calculés pour le secondaire sont sous-évalués.

En plus des retombées sur les taux d'emploi, la régulation des admissions en formation des maîtres a aussi eu un effet sur la durée d'attente pour l'obtention d'un premier emploi. Cette durée est passée d'une moyenne de 9 mois à moins d'un mois. Pour les emplois qualifiés, l'attente moyenne est passée de 21 mois à 8 mois.

La proportion des diplômées et diplômés qui ont obtenu comme premier emploi un poste qualifié est stable à environ 35 p. 100. Pour eux, l'attente moyenne pour ce premier emploi est cependant passée de 10 mois à 1,5 mois, alors que pour ceux dont le premier emploi est précaire, l'attente moyenne est passée de 7,5 mois à 0,5 mois. Ces derniers attendent aussi moins longtemps avant d'accéder à un poste qualifié, le délai moyen étant passé de 30 à 12 mois.

Persévérance

Dans quelle mesure les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants persévèrent-ils?

La proportion d'enseignantes et d'enseignants encore en emploi cinq ans après avoir obtenu leur premier emploi dans une commission scolaire est passée de 75 p. 100 pour les diplômées et diplômés de 1990 à 83 p. 100 pour celles et ceux de 1998. Pour les détenteurs d'un premier emploi de type précaire, cette proportion est passée de 69 p. 100 à 79 p. 100 pour les mêmes cohortes, alors que pour celles et ceux ayant obtenu un poste qualifié comme premier emploi, le taux de persévérance passe de 85 p. 100 à 89 p. 100[8].

C'est chez les enseignantes et enseignants en adaptation scolaire que l'on observe les taux de persévérance les plus élevés, avec 91 p. 100 pour la cohorte 1998, 87 p. 100 pour le préscolaire et primaire, 79 p. 100 pour la formation générale au secondaire et 77 p. 100 pour les champs d'enseignement spécialisés. Le fait que les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants persévèrent moins au secondaire et dans les champs d'enseignement spécialisés s'explique, en partie du moins, par la lourdeur des tâches qui sont souvent confiées aux débutants et aux débutantes.

La grande région de Montréal (Montréal, Montérégie, Laval, Laurentides et Lanaudière) se classe au premier rang dans l'ensemble des régions du Québec. Dans les commissions scolaires francophones, le taux de persévérance est de 85 p. 100 pour la grande région de Montréal et de 79 p. 100 pour l'ensemble des autres régions. Dans les commissions scolaires anglophones, il n'y a pas de différence entre les régions et le taux de persévérance est de 72 p. 100.

Les prévisions – pénurie ou surplus

Les prévisions de personnel enseignant qualifié sont disponibles pour huit grands bassins d'affectation et ces bassins correspondent dans la mesure du possible aux programmes universitaires de formation des maîtres (tableau 2).

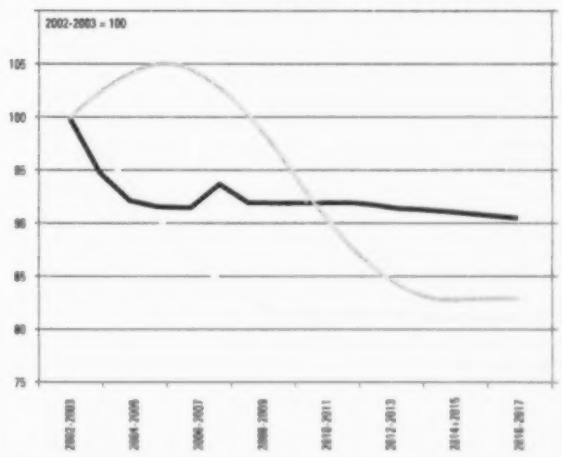
L'effectif total va diminuer de plus de 15 p. 100 entre 2000 et 2015. Les titulaires du primaire représentent environ le tiers de l'effectif total et il en faudra 5 000 de moins en 2015. Mais l'évolution de l'effectif ne diminuera pas également

Tableau 2

PRÉVISIONS DE PERSONNEL ENSEIGNANT QUALIFIÉ À TEMPS PLEIN ET À TEMPS PARTIEL, TOUTES LANGUES D'ENSEIGNEMENT, CS DU QUÉBEC, QUELQUES ANNÉES CHOISIES

	Observations	Prévisions (au 12 juin 2003)			
Bassins d'affectation	**2001-2002**	**2003-2004**	**2007-2008**	**2011-2012**	**2015-2016**
Adaptation scolaire	8 829	8 594	8 151	7 431	7 133
Titulaire du préscolaire	5 372	4 831	4 764	4 687	4 644
Titulaire du primaire	26 960	26 066	22 819	22 026	21 954
Langue d'enseignement	4 768	4 997	5 255	4 467	4 197
Mathématiques et sciences	6 716	7 037	7 691	6 239	5 837
Champs d'enseignement spécialisés	12 455	12 274	13 214	12 179	11 754
Formation générale au secondaire	6 662	6 163	5 685	5 384	4 990
Formation professionnelle	4 474	4 280	4 194	4 269	4 075

Graphique 5
Évolution relative du nombre d'élèves au Québec, pour tous les réseaux, selon l'ordre d'enseignement (2002-2003 = 100)



pour chaque bassin : pour le comprendre, il faut mettre en parallèle les prévisions de personnel avec les prévisions du nombre d'élèves.

Le nombre d'élèves est à la baisse depuis 1997-1998 à la maternelle, depuis 2001-2002 au primaire et le sera à partir de 2006-2007 au secondaire (qui est encore actuellement en légère hausse). La diminution attendue du nombre d'élèves des trois ordres est la plus importante depuis celle des années 70, qui a vu diminuer du tiers l'effectif total. Cette fois, on prévoit une diminution de près de 20 p. 100 en une douzaine d'années.

À la maternelle, la diminution est déjà bien amorcée et c'est pourquoi le nombre d'élèves ne diminuera plus que de 8 p. 100 environ. Au primaire, la décroissance s'amorce tout juste et au secondaire, les générations plus nombreuses du début des années 1990 n'ont pas encore fini d'entrer, ce qui explique qu'il y aura croissance jusqu'en 2005-2006.

Le personnel enseignant est relativement âgé et il se renouvelle à un rythme voisin de 5 p. 100 par année. D'autre part, l'effectif devrait décroître de 15 p. 100 en 14 ans, soit d'un peu plus de 1 p. 100 par année; l'embauche devrait ainsi diminuer.

Les bassins d'affectation du secondaire sont donc favorisés jusqu'en 2006 ou 2007, au contraire des bassins du préscolaire et du primaire. Mais dès 2006-2007, la décroissance sera très rapide au secondaire et les besoins de recrutement seront fortement réduits[5]. Les prévisions de février 2002 estimaient les besoins de recrutement à 3 750 personnes en 2002-2003 mais à seulement environ 2 125 en 2007-2008, pour se stabiliser aux alentours de 2 500 personnes à partir de 2013-2014.

Tableau 3

PRÉVISIONS DU NOMBRE D'ÉLÈVES AU QUÉBEC À PARTIR DES DONNÉES POUR 2002-2003, SELON L'ORDRE D'ENSEIGNEMENT, POUR TOUS LES RÉSEAUX ET TOUTES LES LANGUES, ANNÉES CHOISIES ENTRE 2003-2004 ET 2015-2016

	2002-2003	2003-2004	2007-2008	2011-2012	2015-2016
Maternelle	87 449	83 067	82 004	80 524	79 703
Primaire	564 210	548 085	478 614	460 903	459 270
Secondaire	444 278	455 532	460 493	401 774	372 310
Total	1 095 937	1 086 684	1 021 111	943 201	911 283

Tableau 4

PERSONNEL DE DIRECTION DES ÉCOLES DES COMMISSIONS SCOLAIRES DU QUÉBEC (EXCLUANT LES CENTRES D'ÉDUCATION DES ADULTES (CEA) ET LES CENTRES DE FORMATION PROFESSIONNELLE (CFP))

	total	hommes	femmes	âge moyen	moins de 35 ans	50 ans et plus
1995-1996	3 551	2 305	1 246	49,0	2,2 p. 100	37,6 p. 100
2001-2002	3 488	1 724	1 764	48,2	7,3 p. 100	51,7 p. 100

Tableau 5

NOUVEAU PERSONNEL DE DIRECTION DES ÉCOLES DES COMMISSIONS SCOLAIRES DU QUÉBEC (EXCLUANT LES CEA ET LES CFP), QUELQUES INDICATEURS

	nombre	âge moyen	pourcentage de personnel féminin	scolarité moyenne	expérience d'enseignement
1995-1996	230	44,6	54,3	16,9	13,6
2001-2002	350	40,9	64,6	16,5	5,6

Le personnel de direction des écoles des commissions scolaires est maintenant majoritairement féminin. Les personnes âgées de 50 ans et plus sont les plus nombreuses, représentant un peu plus de la moitié de l'effectif total et celles âgées de moins de 35 ans, qui ne constituaient guère plus que 1 à 2 p. 100 du personnel depuis 1989-1990, sont passées à près de 5 p. 100 en 1999-2000 et à plus de 7 p. 100 en 2001-2002. La tendance à la féminisation est forte, comme le démontre le pourcentage de femmes parmi le nouveau personnel en 2001-2002. La scolarité moyenne a peu varié depuis 1989-1990 et elle devrait être en légère hausse lorsque les maîtres issus des programmes de 4 ans accéderont aux postes de direction.

L'expérience moyenne d'enseignement a fortement diminué, étant maintenant de moins de 6 ans. On quitte la direction d'école vers 53 ans en moyenne, et dans la moitié des cas pour un départ à la retraite (à l'âge moyen de 56 ans)[6]. La diminution du nombre d'élèves durant la décennie 2000 réduira les pressions sur la demande de nouveau personnel de direction.

Conclusion

Le modèle de régulation des admissions à la formation des maîtres élaboré en 1994 alors que le monde de l'enseignement précollégial se trouvait en situation de surplus chronique a réussi à ramener un certain équilibre entre l'offre et la demande de personnel enseignant; la hausse constante des taux d'emploi, la diminution des délais d'attente et de meilleurs taux de persévérance en font foi. Cependant, avec les prévisions de l'évolution de la demande, il faut continuer à être vigilant pour maintenir l'équilibre atteint et il ne faut pas ouvrir les portes toutes grandes à la formation de nouveaux enseignants. Il ne faut pas oublier que cette formation a une durée de quatre ans et que le contexte peut être différent entre le moment de l'entrée à l'université et celui de l'obtention du diplôme pour ces futurs maîtres d'école.

M^me^ Jeannette Ratté et MM. Renaud Martel et Raymond Ouellette sont professionnels à la Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs du ministère de l'Éducation.

1. Les données traitées dans le présent article réfèrent exclusivement au secteur public de l'éducation.
2. Les postes qualifiés sont ceux dont le détenteur doit obligatoirement détenir une autorisation légale d'enseigner émise par le ministère de l'Éducation; ce sont les postes à temps plein et les postes à temps partiel. Les emplois précaires sont attribués au personnel à taux horaire ou à la leçon et aux suppléants réguliers ou occasionnels.
3. Les programmes considérés sont : l'adaptation scolaire, l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire, la formation générale des jeunes au secondaire ainsi que les champs d'études spécialisés en arts, en éducation physique et en langue seconde.
4. Pour calculer le taux de persévérance d'une cohorte, pour tous les diplômées et diplômés d'une cohorte, nous avons sélectionné toutes celles et tous ceux qui ont obtenu un emploi dans une commission scolaire (ce qui constitue le dénominateur). Il y a persévérance (numérateur) si la personne est encore présente dans le réseau des commissions scolaires cinq ans après avoir obtenu ce premier emploi.
5. Les prévisions des besoins de recrutement ne sont pas disponibles au moment de la rédaction du présent article (13 juin 2003).
6. Toutes ces tendances avaient été signalées dans le *Bulletin statistique n° 15*, disponible dans le site Internet du ministère de l'Éducation.
http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/Bulletin/index.htm

Les nouveaux enseignants : un enjeu prioritaire à la Commission scolaire des Sommets

par Gaël Lavoie

Au cours des dernières années, l'entrée en fonction des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants présente un portrait fort différent de celui que l'on connaissait dans les années 80 et 90. Mentionnons, entre autres, trois facteurs importants de changement. Les nombreux départs à la retraite d'enseignants expérimentés, l'abolition des stages probatoires pour les nouveaux diplômés et l'augmentation du nombre d'élèves en difficulté. Pour ces raisons, dans plusieurs écoles, les enseignantes et enseignants novices n'ont pas toujours trouvé des conditions facilitantes d'insertion professionnelle. Si plusieurs d'entre eux ont obtenu des appuis précieux chez leurs collègues et leur direction d'école en début de carrière, d'autres, faute d'encadrement ou de soutien, ont souvent eu l'impression d'être laissés à eux-mêmes, voire abandonnés. Plusieurs ont quitté la profession et certains ont perdu leur enthousiasme et leur motivation en raison d'un épuisement professionnel. Quant aux commissions scolaires, elles manquaient souvent d'information, de moyens efficaces ou d'orientations précises pour accompagner les nouveaux enseignants en début de carrière.

Plusieurs études, dont celle du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE)[1], ont fait ressortir l'importance de faciliter la transition des jeunes diplômés universitaires à la profession enseignante et de mettre en place des dispositifs d'insertion professionnelle.

À cet égard, le projet d'insertion pour le nouveau personnel enseignant qui a été mis en œuvre pour la rentrée scolaire 2002 à la Commission scolaire des Sommets, en Estrie, est un programme de mentorat dont l'objectif général d'accompagnement professionnel « vise à développer l'autonomie personnelle, la responsabilisation collective et les compétences liées à l'exercice de la profession enseignante[2] ». Au cours de l'année 2002-2003, trente-huit enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire tiennent le rôle de mentor auprès de quarante-deux novices[3].

Photo : Denis Garon

Pourquoi un programme de mentorat ?

Le directeur des ressources humaines, M. Alain Lévesque, nous explique que devant l'arrivée massive de nouveaux enseignants, la Commission scolaire a senti le besoin de planifier la relève. En effet, les directions d'école et les conseillers pédagogiques recevant de plus en plus de demandes d'assistance de la part des nouveaux enseignants concernant différents aspects de leur tâche, on a jugé qu'il devenait urgent de trouver un moyen efficace pour répondre rapidement aux besoins et aux demandes des nouveaux enseignants de crainte qu'ils ne se découragent.

Michelle Fournier, directrice d'école, rappelle de plus qu'il y a quelques années, il y avait peu de nouveaux enseignants. Lorsqu'un ou une novice arrivait dans une école, l'équipe en place lui fournissait un encadrement, alors que maintenant, il arrive bien souvent qu'il y ait plus de novices que d'enseignants expérimentés, ce qui rend l'accompagnement beaucoup plus difficile, voire impossible dans certaines écoles. D'autre part, la réforme des programmes mobilise entièrement les conseillers pédagogiques et réduit le temps qu'ils peuvent consacrer aux nouveaux enseignants. Finalement, toujours selon Michèle Fournier, dans le contexte où plusieurs commissions scolaires recrutent des enseignants, il est important que ces derniers se sentent appuyés dans leurs premières expériences, faute de quoi ils iront probablement ailleurs, dans un milieu qui pourra leur offrir des conditions d'insertion plus avantageuses.

Devant une situation qui aurait pu devenir problématique et dans la foulée d'une réflexion amorcée depuis quelques années, une enquête menée au printemps 2002 auprès d'une dizaine d'enseignants et une dizaine de novices par des instances de la Commission scolaire a fait ressortir clairement les besoins des novices et également la volonté d'engagement des enseignants, selon Lucie Bélanger, conseillère pédagogique au primaire. Cette enquête révélait que le milieu était désireux de mettre en place un projet pour soutenir l'insertion professionnelle des jeunes enseignants.

Jean-Claude Vincent, directeur des services complémentaires constate que, même s'il y a une baisse de clientèle, le nombre d'élèves en difficulté est en hausse, ce qui rend la tâche des jeunes enseignants plus difficile. Il croit que le programme de mentorat favorise la construction d'une expertise professionnelle fondée sur un arrimage bénéfique entre l'expérience des mentors et la formation plus théorique des mentorés.

Un choix prioritaire de la Commission scolaire

Ce programme de mentorat repose sur la participation active des intervenants de la Commission scolaire et sur la collaboration de personnes ayant une expertise dans des projets d'insertion professionnelle. Ainsi, après avoir constaté qu'un programme de mentorat existait dans une autre commission scolaire, Alain Lévesque a sollicité la collaboration de l'Université de Sherbrooke pour construire, mettre en place et assurer, en partie, le suivi du programme de mentorat.

Il restait à obtenir l'appui financier de la Commission scolaire, puisque la mise en œuvre d'un tel projet suppose la libération des mentors et des novices pour les journées consacrées au démarrage du projet, les journées de formation et les journées de rencontre. Pour ce faire, la Commission scolaire a dû faire des choix au moment de l'allocation des ressources financières. « À l'heure des choix, il n'y a pas seulement une priorité. Le dossier du mentorat était une priorité parmi d'autres. Il a fallu présenter un projet qui se tenait et qui faisait état de la collaboration d'une équipe et démontrer les bienfaits à moyen et à long terme pour que les budgets soient dégagés pour le projet », de dire Alain Lévesque. La Commission scolaire y a attribué un budget de 80 000 $, ce qui représente « une somme qui n'est pas négligeable, compte tenu du budget global de la Commission scolaire », fait valoir Alain Lévesque.

Le programme de mentorat

Dans ce programme, le mentorat se définit comme « une forme d'accompagnement par laquelle une personne expérimentée soutient une personne novice, à travers une relation de coopération, dans une transition vers une nouvelle réalité et dans ses apprentissages vers le

développement de son potentiel personnel et professionnel ». Dans cette définition, deux mots soulignent le caractère particulier du programme : *accompagnement* et *coopération*.

Comme la démarche repose d'abord et avant tout sur un processus de résolution de problèmes qui valorise une approche réflexive de la profession, le mentorat exclut tout statut d'autorité du mentor par rapport au novice et met davantage l'accent sur le dialogue que sur les arguments d'autorité. C'est pourquoi le mentor n'évalue pas le novice. Quant à la coopération, elle se réalise dans une relation d'égal à égal, où les sujets de discussion, les problématiques et la recherche de solution s'établissent dans un climat de respect mutuel. Une autre dimension de la coopération réside dans le fait que les échanges avec les novices sont bénéfiques aux mentors dans la mesure où, dans bien des cas, le novice peut discuter des problèmes qu'il éprouve à la lumière de théories pédagogiques récentes, les aborder d'un point de vue original et ainsi amener le mentor à remettre en question certaines de ses pratiques ou de ses perceptions. « J'ai l'impression que je reçois autant que je peux donner parce qu'elles ont des formations récentes et elles m'apportent autant que je peux apporter », déclare Carole Garon, orthopédagogue depuis un peu plus de dix ans et qui accompagne deux novices.

Cette affirmation confirme l'hypothèse qui était à l'origine du projet, selon laquelle le projet de mentorat amènerait aussi les mentors à réfléchir sur leurs pratiques, comme le souligne Marie-Josée Dumoulin, de l'Université de Sherbrooke : « Parfois, en essayant de partager son savoir d'expérience avec le novice, le mentor se rend compte que les mots en disent moins que ce qu'il est vraiment capable de faire et de mettre en œuvre quotidiennement. Le mentor en arrive alors à s'observer lui-même dans son action pour voir comment il fait, pour prendre conscience de ce qu'il sait exactement. Ce genre d'exercice réflexif est très valorisant, mais parfois aussi, ça ébranle des certitudes et certains mentors m'ont dit avoir procédé à des ajustements dans leur pratique. C'est un exemple de la double retombée du mentorat. »

L'accompagnement et la collaboration sont d'autant plus efficaces que la démarche repose sur une adhésion libre et volontaire, tant pour le mentor que pour le novice, et sur leur engagement personnel et professionnel, la confiance mutuelle en vue d'assurer l'authenticité des échanges, l'autonomie des dyades formées, la confidentialité des échanges ainsi que l'ouverture au changement et à la remise en question. Par rapport à ces aspects du projet, Martine Dumas, une novice accompagnée par Carole Garon, confirme que l'adhésion libre et volontaire au programme de mentorat est un atout majeur et révèle « que le fait d'avoir une mentore me rend plus indépendante ». Elle ajoute que le volet relation personnelle donne à plusieurs jeunes enseignants une plus grande assurance, dans la mesure où ils peuvent discuter de ce qu'ils ressentent quant à la solitude, les difficultés ou le stress qu'ils éprouvent lorsqu'ils effectuent certains aspects de leur tâche.

Le programme est exigeant sur les plans personnel, interpersonnel et professionnel et sollicite de la part du mentor et du novice des capacités et des attitudes précises. Par exemple, le mentor doit avoir cinq années d'expérience dans l'enseignement et être capable, entre autres choses, de faire preuve de transparence et d'empathie, être lui-même en démarche réflexive et pouvoir formuler des rétroactions constructives. Quant aux novices, on s'attend à ce qu'ils soient ouverts à l'information et à la rétroaction transmises, capables de se remettre en question, de communiquer leurs expériences et leurs émotions et de s'engager dans un processus de changement de façon active en proposant des solutions et des interventions appropriées.

Le déroulement du programme

Le programme se déroule en quatre étapes : l'établissement des dyades au cours d'une rencontre d'information et de sensibilisation entre les mentors et les novices; les rencontres d'accompagnement entre novices et mentors; les rencontres collectives avec la formatrice en cours d'année pour assurer un soutien et le suivi de la démarche; un bilan de l'expérience à la fin de la première année d'implantation du programme.

Très structurée dans son déroulement, la démarche laisse beaucoup d'initiative aux dyades. Ainsi, le nombre, le lieu et le format des rencontres peuvent varier d'une dyade à l'autre, puisque la personnalité, les besoins et les attentes des partenaires orientent également le déroulement du projet. Toutefois, il est recommandé à chaque dyade de se rencontrer au moins une fois par mois, dans les situations où le mentor et le novice n'enseignent pas dans la même école.

Les mentors et les novices ne sont pas laissés à eux-mêmes; au contraire, une infrastructure d'accompagnement est prévue pour soutenir l'expérience. Ainsi, dans l'école, les directions et les équipes-école ou les équipes-cycle ont un rôle important à jouer. Par exemple, les directions d'école ont la responsabilité de choisir des mentors, de prévoir une structure d'accueil à l'intention des novices, de mettre en place des conditions facilitantes pour le bon fonctionnement des dyades tout au long de l'année scolaire et de promouvoir le mentorat dans l'école. L'équipe-école ou l'équipe-cycle collabore à l'intégration des novices en participant à leur accueil et à leur insertion, en s'intéressant à l'existence des dyades dans l'école et en œuvrant dans un esprit de collégialité et avec un souci pour les réalités liées à l'insertion.

Les deux autres partenaires impliqués dans le projet sont la Commission scolaire et l'Université. La Commission scolaire intervient sur le plan organisationnel en coordonnant la mise en œuvre du programme et la communication entourant la démarche, en prévoyant les modalités d'accompagnement avec les personnes concernées, en établissant avec les directions d'école les critères qui fondent le choix des mentors et en procédant au jumelage de ces derniers et des novices. De plus, la Commission scolaire a fait élaborer un site Intranet réservé aux intervenants impliqués dans le programme. Textes et documents peuvent circuler librement, questions, réponses et discussions sont ouvertes à tous de manière à développer des liens entre tous les intervenants, à satisfaire les besoins d'information et d'échange d'une communauté d'apprentissage et à favoriser la création d'un esprit d'appartenance.

Pour sa part, l'Université, en collaboration avec la Commission scolaire, s'assure que la démarche est bien comprise par l'ensemble des acteurs, voit à la formation des mentors et des novices quant au développement des compétences requises, effectue le suivi de la démarche en cours d'année et contribue à la réalisation d'un bilan collectif à la fin de l'expérience. On constate qu'il s'est établi une synergie entre tous les partenaires du projet en vue d'assurer un fonctionnement harmonieux du système. Pour voir au bon déroulement du programme, un comité d'implantation – constitué de deux mentors, deux novices, des conseillers pédagogiques, des directions d'école, le directeur des services complémentaires, le directeur des ressources humaines et des représentants de l'Université – discute des formations à donner aux mentors et aux novices, des problèmes inévitables que l'on rencontre dans l'application du programme, réfléchit aux solutions possibles à apporter, etc. Lyne Gagné, de l'Université de Sherbrooke, fait remarquer que la constitution d'un comité réunissant des représentants de chacun des groupes favorise la consultation de chacun des partenaires qui « peuvent aller chercher un bagage de points de vue, de témoignages auprès de leurs pairs » et ainsi contribuer à enrichir la

réflexion sur le déroulement du projet.

Conclusion

La mise en œuvre d'un projet d'insertion professionnelle révèle l'importance que la Commission scolaire des Sommets accorde à la relève. Dans la foulée des recommandations du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement, voilà une commission scolaire qui a pris des mesures concrètes pour donner l'occasion aux jeunes enseignantes et enseignants de réfléchir sur leurs pratiques avec un enseignant expérimenté et pour fournir des conditions facilitant leur insertion professionnelle. Ainsi, ils pourront acquérir leurs compétences pratiques sur des fondements théoriques récemment acquis et les développer progressivement et sans trop de heurts pour travailler efficacement avec leurs élèves. À long terme, on peut penser que ce projet d'insertion professionnelle donnera la chance aux nouveaux enseignants de se construire une représentation positive de la profession et permettra de retenir dans la Commission scolaire des enseignants motivés et confiants dans leurs moyens et ainsi garantir un enseignement de qualité.

M. Guy Lusignan est consultant en éducation.

1. COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT, *Offrir la profession en héritage*, avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement, Québec, mars 2002.
2. Toutes les citations concernant le projet de mentorat ainsi que les tableaux sont tirés d'un texte produit par la Commission scolaire des Sommets et qui s'inspire du document *Le coaching*, produit par Louise Simon, professeure à l'Université de Sherbrooke.
3. Pour prendre connaissance du programme de mentorat, une rencontre avec le comité d'implantation a eu lieu à Magog le 19 février 2003. Étaient présents, Alain Lévesque, directeur des ressources humaines, Lucie Bélanger, conseillère pédagogique au primaire, Jean-Claude Vincent, directeur des services complémentaires, Marie-Josée Dumoulin, étudiante au doctorat à l'Université de Sherbrooke, Lyne Gagné, coordonnatrice de projets de mentorat et chargée du projet des grandes innovations pédagogiques à l'Université de Sherbrooke, Michelle Fournier, directrice d'école primaire, Carole Garon, orthopédagogue et mentore au primaire et Martine Dumas, orthopédagogue novice.

POUR ASSURER L'AVENIR

par Guy Lusignan

L'évaluation des enseignantes et des enseignants à la leçon ou à temps partiel pour vérifier s'ils peuvent être inscrits ou non sur la liste de priorité d'emploi est une pratique courante dans les commissions scolaires. Courante et fort diversifiée, comme l'a fait ressortir le rapport du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE)[1] publié en mars 2002. Dans la foulée des conclusions du rapport, plusieurs commissions scolaires ont entrepris des démarches pour revoir leurs dispositifs d'évaluation des enseignants. Ainsi en est-il à la Commission scolaire de Portneuf qui, depuis l'automne 2002, expérimente un programme novateur d'évaluation des enseignants à la leçon ou à temps partiel[2].

Mais pourquoi se lancer dans une telle entreprise? Antérieurement, souligne Michel Nadeau, directeur du Service des ressources humaines, seule la direction des écoles était responsable de l'évaluation et certains enseignants avaient parfois l'impression que les décisions étaient arbitraires ou relevaient davantage de la subjectivité que de l'objectivité. Pour Michel Nadeau, il était important de revoir les instruments et les pratiques d'évaluation des enseignants à la leçon ou à temps partiel. Ce qui fut fait au printemps 2002, quand la commission et le syndicat ont renégocié l'entente locale. Simon Julien, directeur des services éducatifs, précise que les deux parties « sentaient le besoin de rénover la démarche d'appréciation pour réduire les irritants et ouvrir le processus afin que d'autres personnes puissent témoigner des qualités de la personne et les soutenir dans l'acquisition des compétences attendues ». Mais il restait à concrétiser cette volonté de fédérer les forces des différents intervenants, à savoir les responsables de la Commission scolaire, des enseignants en exercice et les enseignants qui devaient être évalués.

C'est ainsi qu'au cours du mois de février 2002, un groupe de travail formé de deux enseignants et de deux directeurs d'école a été mis sur pied pour « examiner tous les moyens susceptibles de soutenir une meilleure pratique institutionnelle en matière d'évaluation[3] ». Dès les premières réunions, les membres ont convenu de faire appel à des spécialistes de l'Université Laval[4] pour les aider à développer des outils d'évaluation appropriés. En juin 2002, après six réunions, le groupe de travail a recommandé à la Commission scolaire d'adopter une approche objective de l'évaluation qui permettait d'établir comme principe « que l'évaluation soit transparente, claire et uniforme et que l'information soit pertinente, objective et précise ».

L'évaluation des enseignantes et des enseignants à la leçon ou à temps partiel : un processus novateur

Le processus d'évaluation recommandé à la Commission scolaire par le comité est novateur sous plusieurs aspects. D'abord, il établit que les instruments d'évaluation doivent être élaborés sur la base des douze compétences présentées dans l'énoncé de politique du ministère de l'Éducation paru en 2001 : *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles* (on présente dans l'annexe 1 les compétences professionnelles telles qu'elles ont été formulées par la Commission scolaire). Le comité propose ensuite d'utiliser trois instruments distincts mais complémentaires, à savoir le portfolio, l'observation et l'entrevue. Finalement, on offre aux enseignants à la leçon ou à temps partiel la possibilité, s'ils le souhaitent, d'être accompagnés par un mentor, en autant qu'ils en sont à leur deuxième année de contrat et qu'ils cumulent au moins 160 jours d'expérience. L'objectif visé par l'accompagnement est d'aider les enseignants concernés à analyser de façon réflexive leurs pratiques d'enseignement et à compléter leur portfolio afin que celui-ci soit représentatif de ce qu'ils font et de ce qu'ils sont.

Le processus retenu fait de l'évaluation une responsabilité partagée par le personnel enseignant et la Commission scolaire. En effet, l'enseignant mentoré est responsable de la construction de son portfolio et de sa présentation à un jury lors de l'entrevue, les mentors participent à la construction du portfolio et aux observations faites en classe et des directions d'école participent à l'observation et sont membres du jury, qui inclut aussi des représentants de la Commission scolaire. Le tableau 1 présente les procédures pour l'évaluation du portfolio, l'observation et l'entrevue avec le jury.

Photo : Denis Garon

Photo : Denis Garnot

Le portfolio : un élément central du processus

Le fait de retenir le portfolio comme instrument d'évaluation universelle permet aux enseignants de conserver des traces de leur vie professionnelle. Dans ce projet, le portfolio est décrit comme un « ensemble soigneusement organisé de documents illustrant le travail et le cheminement professionnel d'un enseignant. Cet ensemble témoigne des choix et des réalisations de l'enseignant sur la signification des documents ». En effet, pour chaque compétence, l'enseignant réunit des travaux, des activités ou des réalisations qui illustrent ses pratiques d'enseignement ou sa participation à la vie de l'école et les commente de façon réflexive. C'est ainsi que le portfolio permet « de révéler la réflexion cachée derrière le travail de l'enseignant et de rendre explicite le processus par lequel il réalise toutes les composantes de sa tâche ». Ces composantes sont les indicateurs retenus pour chacune des douze compétences professionnelles. Le tableau 2 donne un exemple des composantes d'une compétence, soit la compétence 6, relative à la gestion de la classe.

La description du portfolio donne des indications précieuses quant au but de cet instrument d'évaluation. Celui-ci ne doit pas illustrer un moment isolé, ni une suite plus ou moins cohérente de moments isolés, mais bien un *cheminement professionnel*. Le portfolio amène l'enseignant à faire des retours sur ses réalisations et leurs fondements, à objectiver sa pratique, à constater ses progrès ou ses dérives et, le cas échéant, à faire les mises au point nécessaires. Puisque les compétences s'acquièrent sur une assez longue période, le portfolio permet à l'enseignant à la leçon ou à temps partiel d'avoir une perception réaliste de la maîtrise de ses compétences professionnelles en les situant sur l'axe du temps.

Ainsi, comme le portfolio « illustre les forces et les réussites de l'enseignant au regard des compétences professionnelles attendues » à la fin d'un cycle d'évaluation bien déterminé, il devient un outil objectif pour déterminer si un enseignant à la leçon ou à temps partiel peut être inscrit sur la liste de priorité d'emploi.

Mise en place du programme

En septembre 2002, la Commission scolaire a lancé un appel au personnel enseignant pour recruter des mentors ou enseignants accompagnateurs. On présente dans le tableau 3 le profil demandé par la Commission scolaire pour devenir mentor. Cinq enseignantes et enseignants, deux du secondaire et trois du préscolaire et du primaire, ont accepté de s'engager pour deux ans et ont offert leurs services pour accompagner vingt-huit enseignants à temps partiel ou à la leçon.

Par la suite, les mentors ont eu une demi-journée de formation portant sur le portfolio et la Commission scolaire a assigné un mentor par quatre ou cinq enseignants mentorés. Les mentors se sont réunis à plusieurs reprises pour discuter de leurs responsabilités et bien comprendre la tâche qui leur incombait. Leur travail a été facilité entre autres par le fait que deux d'entre eux étaient responsables de la formation pratique à la Commission scolaire et parce que les autres avaient fréquemment reçu des stagiaires au cours de leur carrière. La Commission scolaire a alloué quelques journées de libération aux mentors pour organiser des rencontres avec les enseignants mentorés.

Tableau 3

PROCÉDURES POUR L'ÉVALUATION DU PORTFOLIO, L'OBSERVATION ET L'ENTREVUE

Dans l'évaluation, 50 p. 100 de la note finale est attribuée au portfolio, 30 p. 100 à l'observation et 20 p. 100 à l'entrevue.

Évaluation du portfolio	Observation	Entrevue devant un jury
Le portfolio est soumis à un jury dont chaque membre en fait l'évaluation individuellement. Par la suite, les membres compilent les notes et discutent pour établir un consensus. Finalement, on rédige un rapport et on rencontre l'enseignant au moment de l'entrevue.	• Tout nouvel enseignant sous contrat doit être observé au moins une fois par année par la direction (pour le primaire, à son port d'attache) • Durant sa deuxième année de contrat, l'enseignant sera soumis à deux observations, l'une réalisée par la direction de l'école, l'autre par le mentor. • La direction et le mentor rédigent ensemble un rapport d'observation. En cas de désaccord, une observation commune supplémentaire pourra être réalisée.	Après avoir déposé son portfolio et avoir été évalué, l'enseignant est convoqué en entrevue pour présenter son portfolio. Il doit veiller à bien établir les liens entre le contenu de ce dernier et sa pratique d'enseignement. La durée de l'entrevue est d'environ une heure. De vingt à trente minutes sont réservées à la présentation du portfolio et une période équivalente aux questions des membres du jury.

La perception du programme chez les mentors

Même si les enseignants accompagnateurs bénéficient de journées de libération, ils considèrent qu'une bonne partie de leur travail est du bénévolat. Alors, pourquoi devenir mentor? Comme enseignant et comme chargé de formation pratique, Jean-Guy Allard estime que ce rôle est cohérent avec sa perception de l'insertion professionnelle. Quant à Marlène Deschênes, elle sent qu'elle « a une mission à défendre le préscolaire. C'est la première année à l'école et c'est important. J'ai le goût de faire grandir et de partager ce sentiment-là ». Pour Isabelle Naud, c'est la dimension accompagnement et partage qui l'a motivée à devenir mentor : « J'ai vu que l'on pouvait être plus nombreux à aider ces gens. Je me suis dit que je voulais partager mon expérience. J'aime travailler et discuter avec les autres. » Pour Louise Massé, dont l'expérience en insertion professionnelle date de quelques années, c'est la dimension accompagnement et partage qui l'attirait.

Au cours de la rencontre, Marlène Deschênes mentionne que, à l'instar des autres enseignants engagés dans le programme, elle perçoit son implication auprès des enseignants mentorés comme un enrichissement. Un autre dira que « c'est se garder en élan, se garder en nouveauté, de toujours avoir dans la tête le désir d'être à l'affût, de se relancer ».

Les mentors accordent beaucoup d'importance à la construction du portfolio. Ils mentionnent qu'au cours des rencontres, les discussions portent sur la pertinence des pièces à y joindre et laissent place à la réflexion critique sur des problématiques particulières telles que

Tableau 2

UNE COMPÉTENCE ET SES COMPOSANTES : UN EXEMPLE D'OPÉRATIONALISATION

Compétence 6 : Gestion de la classe.

« Une bonne gestion de la classe est fondamentale dans l'enseignement. Elle est d'ailleurs la variable qui détermine le plus fortement l'apprentissage des élèves. Avoir une bonne gestion de la classe, c'est mettre en place un climat de travail et des routines de fonctionnement permettant un déroulement ordonné et efficace des activités, c'est communiquer aux élèves des exigences précises au sujet des comportements scolaires et sociaux acceptables et c'est enfin anticiper les obstacles et les problèmes qui peuvent survenir. La gestion de la classe est une dimension aussi importante que l'enseignement des contenus. »

- Conçoit et met en place un système de fonctionnement efficace pour les activités habituelles de la classe.
- Communique aux élèves des exigences claires au sujet des comportements scolaires et sociaux admis à l'école et en classe et s'assure qu'ils s'y conforment.
- Fait participer les élèves en tant que groupe et chacun individuellement à l'établissement des normes de fonctionnement de la classe.
- Adopte des stratégies pour prévenir l'émergence de comportements indésirables et est capable d'intervenir efficacement lorsqu'ils se manifestent.

Tableau 3

PROFIL DU MENTOR

Caractéristiques recherchées	Description de la tâche
• Minimum de dix années d'expérience dans l'enseignement • Expérience dans l'accompagnement de stagiaires • Facilité à communiquer oralement • Facilité à tenir un discours pédagogique • Habileté à travailler en équipe • Capacité à faire objectiver des situations • Capacité à favoriser une analyse réflexive	• Forme, supervise et soutient l'enseignant ou l'enseignante dans la préparation de son portfolio • Procède aux observations • Organise des rencontres de concertation avec les enseignants à évaluer et anime les discussions • Donne de la rétroaction • Participe aux jurys d'évaluation

la mise en œuvre de projets, l'évaluation des apprentissages, la façon d'agir auprès d'élèves en difficulté d'apprentissage ou de comportement ou la façon de commencer ou de terminer un cours. Les enseignants accompagnateurs croient au bien-fondé de l'observation car, puisqu'elle est effectuée à partir d'une grille bâtie en fonction des compétences professionnelles, elle permet de cibler les sujets de discussion au regard des points forts relevés et des gestes concrets à poser pour mieux comprendre ou maîtriser l'une ou l'autre des compétences. C'est pourquoi l'observation, comme instrument d'évaluation, est une mesure complémentaire qui permet d'étayer et d'enrichir le portfolio.

La perception du programme chez les enseignants à la leçon ou à temps partiel

Puisque les enseignants mentorés durant leur deuxième contrat peuvent, s'ils le souhaitent, être accompagnés par un enseignant d'expérience, quelles sont les raisons qui les motivent à faire ce choix? Si Jesse Boulette a adhéré, c'est parce que cela a un « côté rassurant »; la construction d'un portfolio étant une nouvelle réalité, ils éprouvent souvent des difficultés à analyser leurs pratiques d'enseignement en fonction des douze compétences. Selon Marie Mailhot-LeGarignon, « le mentor n'est pas là pour te critiquer, mais pour t'aider et compléter l'information auprès de la direction. Il apporte des bases solides qui n'étaient pas là auparavant. Maintenant, l'évaluation se fait en discussion avec le mentor, qui peut apporter d'autres points ou nuancer ».

Si la relation avec le mentor est jugée positive, qu'en est-il de leur perception du portfolio, de l'observation et de l'entrevue?

Même si la construction du portfolio demande de trente-cinq à cinquante heures, il présente à leurs yeux plusieurs avantages. Pour Jesse Boulette, c'est un instrument d'évaluation « qui leur permet de se présenter de belle façon » et c'est un objet de fierté : « (…) quand j'ai eu terminé, j'étais fier de ce que j'avais fait, j'avais envie d'en parler. (…) J'ai hâte de le montrer à des gens qui veulent savoir pourquoi ils ont des raisons de me faire confiance. » On mentionne également d'autres avantages : le portfolio permet de se rendre compte que la gestion de classe va bien, que l'on maîtrise correctement les principes de la pédagogie par projet, que l'on a une philosophie de l'éducation intéressante, que l'on est une enseignante démocratique, etc. Jacinthe Déry conclut ainsi : « Par l'image que le portfolio nous renvoie, il est possible de voir le progrès; j'ai joint des documents dont je ne suis pas fière, mais je l'ai fait pour me rendre compte que je dois m'améliorer. (…). Ça montre que je suis en cheminement et que je peux l'assumer. »

Les mentorés considèrent que l'observation est utile dans la mesure où elle permet de discuter de leurs pratiques pédagogiques. Même si l'observation les rend un peu nerveux au début du cours, particulièrement quand elle est effectuée par la direction, les enseignants savent que les observateurs sont là pour les aider. Puisque au moment de la rencontre toutes les observations ne semblaient pas encore complétées et qu'aucune entrevue d'évaluation n'avait encore eu lieu, les mentorés ne pouvaient dire que ce serait une belle occasion de présenter ce qu'ils font et ce qu'ils sont et qu'ils croyaient en l'objectivité du processus.

ANNEXE 1

Liste des compétences professionnelles formulées par la Commission scolaire de Portneuf

1. Culture et connaissance des disciplines d'enseignement
2. Maîtrise écrite et orale de la langue d'enseignement
3. Planification de situations d'enseignement et d'apprentissage
4. Mise en œuvre de situations d'enseignement et d'apprentissage
5. Évaluation des apprentissages et du degré de maîtrise des compétences
6. Gestion de la classe
7. Adaptation aux caractéristiques des élèves en difficulté
8. Intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) à l'enseignement
9. Collaboration dans le cadre et de l'équipe-école et de
10. l'équipe pédagogique
11. Développement professionnel
12. Éthique professionnelle

Conclusion

La Commission scolaire de Portneuf a mis en place, en septembre 2002, un processus d'évaluation des enseignants à la leçon ou à temps partiel qui est novateur dans la mesure où il s'appuie sur les douze compétences professionnelles et sur l'utilisation de trois outils d'évaluation complémentaires et parce qu'un accompagnement est offert aux enseignants à leur deuxième année

d'expérience. Cette approche favorise le partage des responsabilités entre les responsables de la Commission scolaire, le personnel enseignant et les enseignants à la leçon ou à temps partiel dans le processus d'évaluation, afin d'assurer une relève de qualité. Les témoignages recueillis laissent croire que les intervenants engagés dans le programme procéderont, à la suite du bilan de l'expérience vécue pour la première fois en 2002-2003, à certains ajustements pour consolider le processus d'évaluation et poursuivre le programme au cours des prochaines années. Certains des intervenants rencontrés, tant chez les administrateurs et les enseignants accompagnateurs que chez les enseignants mentorés, souhaitent qu'une réflexion à plus grande échelle portant sur le rôle du portfolio professionnel construit autour des compétences reconnues soit amorcée au cours des prochaines années de manière que le développement professionnel soit une préoccupation constante chez le personnel enseignant.

M. Guy Lusignan est consultant en éducation.

1. COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT, *Offrir la profession en héritage*, avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement, Québec, mars 2002.
2. Pour décrire le projet, *Vie pédagogique* a rencontré, le 26 mars 2003 : MM.. Michel Nadeau, directeur du Service des ressources humaines et Simon Julien, directeur des services éducatifs; les enseignants accompagnateurs : Isabelle Naud, enseignante au primaire, Marlène Deschênes, enseignante au préscolaire et Louise Massé et Jean-Guy Allard, enseignants au secondaire; les enseignants à temps partiel ou à la leçon au préscolaire et au primaire Jacinthe Déry et Marie Mailhot-LeGarignon ainsi que Jesse Boulette, enseignant à temps partiel au secondaire.
3. COMMISSION SCOLAIRE DE PORTNEUF, *L'évaluation de l'enseignement : un outil au service du développement professionnel*, Guide pour l'évaluation des enseignantes et des enseignants à temps partiel ou à la leçon, 4 juin 2002.
4. Les spécialistes de l'Université Laval qui ont participé au groupe de travail étaient Clermont Gauthier et Denis Simard, de la Chaire de recherche du Canada en formation à l'enseignement.

L'HISTOIRE DE LA MISE EN PLACE D'UN PROGRAMME D'INSERTION PROFESSIONNELLE

par Bernadette Desmarais, Lorraine Lamoureux, Muriel Brousseau Deschamps, Céline Loslier et Geneviève Nault

Dès 1993 et la fusion des commissions scolaires de son territoire, la région de Laval a toujours été préoccupée de soutenir la relève enseignante. En 1999, Lorraine Lamoureux, conseillère en gestion de personnel aux Services éducatifs, a mis sur pied un projet-pilote pour soutenir les enseignants débutants de la Commission scolaire de Laval (CSDL). À cette époque, une trousse d'accueil, un service S.O.S ainsi que quelques ateliers thématiques étaient offerts. Dès l'année suivante et fort de son succès, le projet-pilote fut agréé par les commissaires pour devenir officiellement le *Programme d'insertion professionnelle du personnel enseignant débutant*. La Commission scolaire, reconnaissant l'importance d'un tel programme d'accompagnement, a consenti à affecter une nouvelle conseillère pédagogique, Bernadette Desmarais, pour accroître la panoplie des services de soutien et d'accompagnement offerts à la relève enseignante. De plus, la CSDL a pu développer le volet virtuel grâce à la contribution de deux chercheures du Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal : Thérèse Nault, professeure et Geneviève Nault, étudiante au doctorat en éducation. Depuis 2002, d'autres conseillers pédagogiques et enseignants d'expérience se sont joints à l'équipe pour animer les groupes d'enseignants débutants lors d'ateliers thématiques ou pour les soutenir en échangeant au cours de conférences virtuelles. Tous les membres de l'équipe travaillent en collaboration pour offrir diverses activités d'information, d'accueil et d'accompagnement aux enseignants débutants, c'est-à-dire ceux et celles qui ont cumulé moins de 600 jours (environ trois ans) d'expérience dans l'enseignement.

Le programme vise à favoriser l'insertion de ces enseignants novices dans leur nouvelle profession et il est le point d'ancrage qui leur permet de se familiariser avec la réalité scolaire. Il favorise une insertion harmonieuse en les accompagnant et en les soutenant également dans l'expression de leurs besoins en matière de formation continue et dans la façon d'y répondre le plus adéquatement possible. Enfin, le programme leur permet de maximiser leur potentiel de développement professionnel par lequel ils acquièrent, renouvellent et développent leurs savoirs et leurs habiletés de façon critique.

Les premiers moments de l'entrée dans la profession enseignante constituent une période d'adaptation cruciale dans le développement professionnel. Les novices ressentent souvent des sentiments d'incompétence, d'isolement, d'anxiété et parfois d'impuissance devant une tâche multiple, l'intégration des élèves, l'application des nouveaux programmes et le nombre de classes différentes qu'on attribue souvent à ceux et celles qui ont le moins d'ancienneté. Ils se retrouvent souvent seuls dans leur classe, isolés de leurs pairs (les autres novices) et de leurs collègues, puisqu'ils sont souvent peu intégrés dans leur école. Leur statut de précarité est souvent source de stress et de préoccupations diverses qui font en sorte que la classe devient un vase clos. Dans de telles conditions, il est difficile pour ces débutants de pouvoir à la fois maîtriser le contenu des programmes d'études, assurer une gestion efficace de la classe et connaître toutes les particularités de l'organisation scolaire. Dans ce contexte, l'accompagnement et le soutien prennent une grande importance pour les enseignants novices.

Le programme de la Commission scolaire de Laval se divise en deux volets : des stratégies de soutien en présence et des stratégies de soutien en mode virtuel. **Le volet 1** du programme d'insertion professionnelle regroupe quatre mesures de soutien offertes aux enseignants débutants.

1. **La trousse d'accueil** est un instrument destiné à informer les enseignants novices lors de leur arrivée à la Commission scolaire. Elle contient diverses informations relatives à la CSDL (services, cartes, coordonnées des conseillers pédagogiques, listes des écoles, etc.) et elle présente en détail le Service de l'insertion professionnelle de même que les différentes mesures de soutien qui sont offertes au personnel. Une nouveauté cette année, la trousse d'accueil 2003 intègre des informations pertinentes proposées par le Syndicat de l'enseignement de la région de Laval.

Avec la trousse, on sent qu'il y a des gens pour nous aider dans tous les domaines, autant sur le plan scolaire que sur le plan psychologique. On se sent toujours épaulé et on sait qu'on peut obtenir de l'aide en tout temps.

2. **Le mentorat** est un suivi et un accompagnement des enseignants débutants qu'assurent des enseignants d'expérience qui se portent volontaires pour les temps forts de l'année (premier contact avec les élèves, rencontres des parents, bulletins, etc.). Ce volet reste à développer, car l'équipe du programme d'insertion professionnelle souhaite que le partage d'expérience soit reconnu officiellement tel que l'a énoncé le Comité d'orientation de

la formation du personnel enseignant (COFPE) dans son avis *Offrir la profession en héritage*, à la recommandation 6 sur l'aménagement de la tâche, à savoir que le rôle du mentor devrait être reconnu et traité dans la tâche des enseignants.

Mon mentor m'a aidé dans la préparation des cours et dans mes interventions auprès des élèves, il m'a donné des conseils sur la gestion, a trouvé des réponses à toutes mes questions, il a su me guider, me soutenir.

Cette année, les « nouveaux enseignants d'expérience » qui ont profité du programme d'insertion professionnelle seront mis à contribution pour faciliter l'accueil et la diffusion de l'information auprès des nouvelles recrues.

3. **Les ateliers thématiques** sont spécialement conçus à l'intention des enseignants novices. Ces derniers sont invités à des 5 à 7 ou sont parfois libérés afin de leur permettre de discuter de leur pratique et de s'outiller davantage sur des thèmes qui les préoccupent particulièrement. Ces formations concernent, entre autres choses : l'intégration des TIC dans leur pratique, la gestion de classe et l'organisation des premiers jours d'école, les devoirs et les leçons, la prévention des troubles d'ordre comportemental, l'initiation aux ressources virtuelles, les rencontres avec les parents, la coopération, le portfolio ainsi que l'évaluation et le développement des compétences.

Les ateliers thématiques m'aident à définir qui je suis en tant qu'enseignante et quel genre d'enseignante je veux être.

C'est toujours constructif d'avoir du temps pour s'asseoir et discuter avec des gens d'expérience. De plus, de rencontrer des jeunes qui éprouvent les mêmes difficultés que moi est rassurant…On ressort bien souvent de ces ateliers ressourcée et pleine d'idées.

Cette année, nous souhaitons rejoindre plus d'enseignants débutants du secondaire. Nous avons commencé à nous informer de leurs besoins au cours de l'année dernière et un nouvel atelier leur sera offert dans leurs écoles respectives.

Photo : Denis Garon

L'ÉQUIPE DU PROGRAMME D'INSERTION PROFESSIONNELLE DE LA COMMISSION SCOLAIRE DE LAVAL : GENEVIÈVE NAULT, THÉRÈSE NAULT, MURIEL BROUSSEAU-DESCHAMPS, LORRAINE LAMOUREUX ET BERNADETTE DESMARAIS. EST ABSENT DE LA PHOTO : PIERRE DESCHAMPS.

4. **Le service personnalisé d'accompagnement (SPA)** est confidentiel; il offre la possibilité aux enseignants novices de téléphoner à la personne qui en est responsable pour obtenir un soutien individuel lors de situations problématiques ou pour élaborer de nouvelles pratiques. Des rencontres, des observations ou même des visites en classe sont alors proposées par une conseillère pédagogique. Dans un autre contexte, un enseignant débutant peut faire appel au service personnalisé pour faire suite à une recommandation de sa direction, dans le cadre de la supervision pédagogique. Il est toutefois entendu de façon claire que ce service d'accompagnement est complémentaire et demeure tout à fait confidentiel.

Cela m'a permis de confirmer mon choix de carrière et de me donner confiance en mes capacités et mes talents.

Le volet 2 du Programme d'insertion professionnelle du personnel enseignant débutant a été mis en place comme mesure complémentaire aux différents moyens existants. Il offre un accompagnement accessible en ligne et s'incarne dans le Réseau d'accompagnement sur Internet pour les enseignants (**RAIE**). Ce réseau regroupe un questionnaire en gestion de classe (QGC) accompagné d'une bibliothèque virtuelle, un site du RÉCIT au primaire (RÉseau pour le développement des Compétences par l'Intégration des Technologies) et des conférences électroniques thématiques dans FirstClass. Ces stratégies sont présentées sur le site Web du RAIE[1]. Comme elles ont été décrites dans un article d'un numéro antérieur de *Vie pédagogique* (n° 119, p. 47), nous avons choisi de parler de façon plus détaillée de l'une des stratégies de même que des nouveautés pour la prochaine année scolaire.

Récemment, une nouvelle stratégie de soutien est née : la conférence **PAUSE**. Cette conférence regroupe des enseignantes et des enseignants débutants, majoritairement du primaire, qui ont le goût de partager avec d'autres des situations problématiques, des réussites et des trouvailles. Ils sont également invités à répondre à leurs pairs qui vivent des situations similaires, recréant ainsi une communauté d'enseignants désireux de s'entraider pour leurs premiers pas dans la profession enseignante. Jusqu'à maintenant, plus d'une trentaine d'enseignants débutants ont participé à la conférence PAUSE.

Pour accompagner les novices dans leurs échanges et leurs réflexions, près d'une dizaine de personnes jouent le rôle de mentor. Ces mentors virtuels sont des conseillers pédagogiques, des enseignants d'expérience ou des partenaires universitaires. Leurs interventions visent à guider les enseignants débutants dans leurs réflexions et dans la recherche de pistes de solution à des situations partagées, mais aussi à leur offrir un soutien moral lors des moments plus difficiles.

Au fil des échanges, nous avons vu la pertinence de mettre en place une telle stratégie d'accompagnement. Parmi les facteurs de succès, il y a l'accès de la conférence qui est réservée aux enseignants novices et aux mentors et qui se fait sous un pseudonyme pour les premiers. De plus, la convivialité du logiciel utilisé et le regroupement d'enseignants et de mentors qui ont à cœur de s'entraider pour devenir de meilleurs enseignants sont des atouts. Enfin, de participer à la conférence au moment désiré et autant de fois qu'on le souhaite est également un facteur appréciable. Ces commentaires d'enseignants débutants en témoignent :

Les idées des autres m'ont souvent été utiles dans mon enseignement. Si deux têtes valent mieux qu'une, imaginez une dizaine de têtes! C'est merveilleux de pouvoir s'entraider et de donner un petit peu de ce que nous savons.

Il y a tellement de choses que nous ignorons lorsque nous sommes débutants. Nous nous posons tellement de questions. Grâce aux mentors, nous trouvons réponses à nos questions. Si nous ne recevons pas de réponses directement, on nous indique toujours où nous pouvons les trouver.

Je me suis sentie accueillie, écoutée et conseillée. Après trois remplacements, il était temps! Au début, j'avais peur d'être évaluée, mais comme il y a une belle entraide et que je sens que je suis aidée là où j'en suis dans mes compétences, j'ai vite oublié ça!

L'année prochaine, deux nouveaux projets prometteurs viendront enrichir le programme d'insertion professionnelle : le projet **ST@R** et le projet **NAVS**.

Le projet **ST@R, *Studio Technologique d'Apprentissage au RÉCIT Laval***, prévoit la diffusion d'exemples de pratiques pédagogiques, de matériel didactique conçu et présenté par des enseignants et la présentation de conférences d'élèves et d'enseignants. Nous pourrons, entre autres, profiter de cette infrastructure pour diffuser des exemples de pratiques particulièrement à l'intention des enseignants débutants. Ce matériel didactique sera accessible en tout temps aux formateurs et aux enseignants qui voudront jeter un regard dans ces classes « par le trou de la serrure ». Imaginez combien il sera enrichissant et aidant pour un enseignant en début de carrière de visionner, par exemple, la première rencontre de parents, l'établissement des règles de vie, l'installation de son climat de classe, etc.

Mais déjà, **ST@R** a commencé à jouer son rôle de diffuseur. Effectivement, le 1er mai dernier, s'est tenue une journée de partenariat afin d'échanger sur l'insertion professionnelle dans la région Laval-Laurentides-Lanaudière. Quelques autres commissions scolaires étaient également invitées. Cette rencontre était organisée par le COFPE, en collaboration avec l'équipe d'insertion professionnelle de la Commission scolaire de Laval. Nous avons pensé qu'il serait intéressant et enrichissant de filmer les communications de la journée. Nous avons ainsi réalisé treize vidéos. Elles sont en ligne sur le site de **ST@R**. Vous n'avez qu'à vous rendre à cette adresse : http://recit.cslaval.qc.ca/star/ et cliquer sur « Conférences », pour les visionner. Vous pouvez également télécharger des présentations PowerPoint de cette journée de partenariat, si vous le désirez.

De plus, sous la rubrique « Productions didactiques », vous pouvez retrouver le déroulement complet d'une activité d'accueil : la carte d'identité. Toutes les étapes sont illustrées « en direct », lors d'une formation avec de jeunes enseignants débutants. On y fait également référence à des lectures sur le sujet et les participants partagent plusieurs bonnes idées.

Enfin, nous vous invitons à explorer les autres rubriques, dont « Exemples de pratiques » et « Par le trou de la serrure ». Qui sait? Vous y découvrirez peut-être des trésors.

Quant au projet **NAVS (*Naviguez Avec Votre Savoir*)**, il est présentement en développement à la Commission scolaire de Laval. Il vise, entre autres, la création d'un réseau de partage pour le personnel enseignant. **NAVS** est un environnement accessible en ligne qui permet aux enseignants d'y verser des documents de toutes sortes. Déposé sur le Web, cet environnement permet donc à l'enseignant de naviguer avec son savoir, c'est-à-dire d'y avoir accès en tout temps et en tout lieu, peu importe son affectation à la Commission scolaire.

Plus qu'un simple lieu de stockage de matériel didactique développé au fil des ans, **NAVS** ouvre la porte au partage de productions avec ses collègues de classe, d'école, de commission scolaire ou du monde entier.

Les enseignants débutants, qui ont exprimé le désir de partager leur matériel didactique, leurs planifications et leurs projets, y trouveront l'espace nécessaire pour le faire. **NAVS** sera donc expérimenté, dès septembre 2003, auprès de cette clientèle qui pourra grandement en bénéficier. Les enseignantes et les enseignants seront en mesure de développer une culture de réseau qui leur permettra d'utiliser les ressources collectives de la CSDL et de briser l'isolement pédagogique dans lequel ils se trouvent souvent en début de carrière. En adhérant à **NAVS**, ils pourront tirer profit de l'expertise de chacun et bénéficieront d'une banque de matériel didactique adaptable à leur réalité. Ils apprendront dès lors à travailler en collaboration et prendront conscience des avantages que peut procurer le partage de leur savoir. Il est permis de croire que **NAVS** saura répondre à leurs besoins non seulement au début, mais tout au long de leur carrière.

En conclusion, soulignons que le Programme d'insertion professionnelle du personnel enseignant débutant n'a pas vu le jour dans la forme ici décrite. Il est le résultat de l'évolution de plusieurs années d'efforts et de travail d'une équipe qui s'est enrichie de nouveaux membres chaque année. Cette équipe a été récompensée par la Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ), qui lui a attribué le Prix d'excellence en innovation pédagogique, en juin 2002. Mais cela ne s'arrêtera pas là! Le COFPE et le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) ont choisi la Commission scolaire de Laval comme hôte du colloque national : *L'insertion dans la profession enseignante, passons à l'action*, qui se tiendra les 20 et 21 mai 2004. Les novices ayant participé au programme d'insertion professionnelle animeront, avec l'équipe du programme, le *Carrefour de l'insertion* lieu d'échanges et d'exposition des projets d'insertion professionnelle des commissions scolaires et des milieux universitaires.

Les responsables du programme en insertion professionnelle à la CSDL, en collaboration avec les partenaires de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), unissent leur expertise pour développer de nouvelles avenues dans le but de toujours mieux accompagner les enseignants débutants pour faciliter leur insertion dans la profession et les aider à relever le défi d'accroître la réussite des élèves et d'implanter le nouveau curriculum. Pour cela, il faut continuer de les outiller en mettant en place des moyens concrets qui répondent à leurs besoins réels en classe.

Laissons donc, en terminant, la parole à la relève enseignante qui a pu bénéficier de ce programme :

Je suis entièrement satisfaite de vos services. Je me sens choyée d'avoir un tel programme mis à ma disposition. Je veux suivre le plus de formations possible afin d'être bien préparée à entrer dans la profession d'enseignante. Merci!

C'est une excellente idée d'avoir mis sur pied un tel projet. Pour ma part, je le trouve très utile et j'en profite. Les formations sont d'une grande aide. Félicitations!

Continuez votre bon travail! Il est bon de se sentir épaulée dans cette profession qui nous réserve toujours des surprises. Le service est complet et accessible. Merci pour toute la considération que vous témoignez aux nouvelles enseignantes.

Mme Lorraine Lamoureux est responsable de l'insertion professionnelle, Mmes Bernadette Desmarais, Muriel Brousseau Deschamps et Céline Loslier sont conseillères pédagogiques à la Commission scolaire de Laval et Mme Geneviève Nault est étudiante au doctorat en éducation à l'Université du Québec à Montréal.

1. http://www.cslaval.qc.ca/insertion

To loop or not to loop? Contribution à une réflexion sur les stratégies d'encadrement des élèves

par Jean-François Desbiens

Introduction

L'encadrement consiste en un soutien global et continu apporté aux élèves sur le plan des apprentissages et du développement global de la personne. Pour être cohérent, ce soutien doit s'inscrire dans le cadre du projet éducatif de l'école et doit concerner l'ensemble du personnel scolaire. La formule idéale d'encadrement, s'il en existe une qui soit généralisable, reste encore à définir. On constate cependant que certains modes d'encadrement préconisés dans le passé tels le tutorat semblent retrouver grâce aux yeux des décideurs, des administrateurs scolaires et des directions d'établissements.

Le tutorat, par exemple, consiste à nommer une enseignante ou un enseignant responsable d'accompagner un groupe d'élèves pendant une année scolaire, et ce, même si cette personne ne leur enseigne pas de manière continue. Par cette formule, on espère que des liens plus étroits se tisseront entre les élèves et l'enseignante ou l'enseignant, de même qu'entre les élèves d'un même groupe cible. On souhaite également que cela aura des effets favorables sur leur réussite scolaire, l'assiduité de leur fréquentation scolaire ainsi que sur la qualité du suivi et de l'adaptation des mesures de soutien que l'on pourra apporter à tous les élèves, mais surtout à ceux qui vivent, parfois dans le silence et l'anonymat, des choses difficiles tant sur le plan personnel que scolaire. Il faut voir le tutorat comme une formule d'encadrement horizontal, c'est-à-dire qui se déploie sur le cours d'une année.

Dans ce texte, nous parlerons de l'assignation pluriannuelle (AP), aussi désignée plus simplement par l'expression « *looping* », une formule d'encadrement plus verticale, dont le déploiement se fait sur quelques années et qui peut être utilisée de manière complémentaire ou combinée au tutorat.

Le *looping* est une pratique d'encadrement pédagogique de plus en plus populaire où l'enseignante ou l'enseignant accompagne ses élèves lorsqu'ils passent à une classe supérieure (Black, 2000; Burke, 1997). Les boucles (*loops*) peuvent être de deux années consécutives ou plus avec les mêmes groupes. Le but déclaré du *looping* est l'établissement et le maintien de relations interpersonnelles positives et signifiantes entre élèves et enseignants. On espère qu'elles exerceront un effet de motivation chez les élèves et entraîneront des gains sur le plan de l'apprentissage.

Le *looping* est un nouveau terme qui désigne dans les faits une ancienne pratique d'encadrement. Il est rapporté que plusieurs systèmes scolaires dans de nombreux pays (Japon, Suède, Israël, Italie, Allemagne) y ont eu recours depuis plusieurs années. Dans l'éducation Waldorf (Meyor, 1996)[1], qui prend son essor en Allemagne après la Première Guerre Mondiale, le *looping* est vu comme un mode d'encadrement qui, suivant l'esprit steinérien, évoque spontanément une démarche de cheminement de l'enseignant avec sa classe. Cette démarche sous-tend diverses attitudes et tâches dont, notamment, celle qui consiste pour l'enseignant à être l'agent et le lien premier de la progression de la classe, celle-ci se réalisant autant par la transmission des connaissances que par l'accompagnement de l'enfant dans le développement de son individualité. Aux États-Unis, la pertinence du *looping* est examinée depuis assez longtemps, comme en témoigne la citation suivante tiré de Black (2000).

> *« In 1913, the U.S. Department of Education encouraged city schools to foster deeper and long-lasting teacher-student relationships. In a memo to schools, government officials promoted the idea that teachers in graded city schools should advance from grade to grade with their pupils through a series of two, three, four, or more years, so that they may come to know the children they teach and be able to build the work of the latter years on that of the earlier years. »*

Peu de recherches fiables comparant les effets du *looping* et de la classe traditionnelle sur la réussite sont disponibles, mais les quelques conclusions dont on dispose semblent appuyer le recours à cette pratique et mettre en doute le bien fondé d'un tutorat qui met un terme à la relation entre un enseignant et ses élèves après une année scolaire. Dans les écoles du district scolaire d'Attleboro (Massachusetts, É.-U.) (Rappa, 1993), on fait les constats suivants : le taux de fréquentation scolaire de la deuxième à la huitième année est passé de 92 p. 100 à 97,2 p. 100 dans les écoles où le *looping* était en vigueur; le taux de redoublement dans les mêmes classes a diminué de 43 p. 100; la gestion disciplinaire et le recours à la suspension ont diminué significativement de la cinquième à la huitième année; le nombre d'enfants

Photo : Denis Garon

dirigés vers l'éducation spécialisée a diminué de 55 p. 100; le nombre de jours d'absence du personnel serait passé d'une moyenne de 7 jours par année à une moyenne de moins de 3 jours par année. D'autres avantages associés au *looping* sont également rapportés dans la littérature consultée. Afin d'en rendre compte de la manière la plus systématique possible, nous les avons classés en fonction de catégories reflétant des préoccupations courantes relatives à l'enseignement.

Avantages sur le plan de la gestion de classe

Toutes les sources consultées s'entendent sur le fait que les enseignantes et les enseignants consacrent moins de temps à la gestion de classe et ont plus de temps pour enseigner les contenus dans un contexte de *looping*. On note qu'au début d'une nouvelle année, élèves et enseignants ne partent pas de rien puisqu'ils se connaissent déjà et qu'il y a continuité en ce qui a trait

aux attentes, aux règles de vie et aux routines. Beaucoup d'enseignants estiment gagner un mois de temps d'apprentissage au début de chaque nouvelle année avec un même groupe parce que la période d'apprivoisement mutuel est écourtée.

Avantages sur le plan de la réussite scolaire

De façon globale, les différentes sources consultées associent la pratique du *looping* à une amélioration significative de la réussite scolaire, notamment en mathématiques et en lecture. En raison de l'allongement des rapports qu'entretiennent les enseignants avec les mêmes élèves, il est plus aisé pour les premiers d'identifier les forces et les faiblesses des seconds et d'adapter l'enseignement pour qu'il soit efficace. Le *looping* amènerait également les enseignants à allouer davantage de temps aux élèves plus faibles pour que ces derniers développent les habiletés de base sans que cela ne résulte automatiquement en un redoublement de l'année scolaire. Fait intéressant, les enseignantes et les enseignants qui participent aux recherches sur le *looping* rapportent qu'ils éprouvent un plus grand sens de responsabilité ainsi qu'un plus grand sentiment d'efficacité au regard de la réussite de leurs élèves que celles et ceux qui enseignent dans des classes où les élèves sont regroupés de façon traditionnelle.

Selon Reynolds, Barnhart et Martin (1999), le *looping* pourrait également s'avérer un moyen de solutionner, au moins en partie, le dilemme posé par le redoublement et la promotion d'élèves dont les compétences sont insuffisamment développées, en permettant à ces derniers de poursuivre et de consolider leurs apprentissages sur une période un peu plus longue, sans vivre les inconvénients très importants associés au redoublement. De cette manière, le *looping* doit être considéré comme une pratique d'encadrement et d'accompagnement des élèves qui est compatible avec la philosophie sous-jacente aux cycles d'apprentissage (Tardif, 2000).

Avantages sur le plan des relations affectives et sociales

Lorsque l'organisation des services éducatifs fait en sorte que les élèves côtoient les mêmes camarades et la même enseignante ou le même enseignant durant plusieurs années, cela a pour effet d'accroître la stabilité de l'environnement social et la profondeur des relations interpersonnelles entre élèves et entre enseignants et élèves et cela contribue à créer un sens de la communauté dans la classe. Il semble même que parents et enfants en viennent à considérer la classe comme un îlot de sécurité semblable à celui que peut procurer la maison, du moins pour les plus chanceux d'entre eux. Dans ce contexte de sécurité, le début de l'année scolaire provoque moins d'appréhension chez les plus anxieux. Les élèves plus timides et moins entreprenants acceptent plus facilement de prendre des risques mesurés et de développer progressivement la confiance en eux-mêmes. De leur côté, les jeunes qui éprouvent des difficultés sur les plans de l'apprentissage et du comportement sont plus facilement maintenus à l'intérieur de l'unité sociale que constitue la classe. Les enseignantes ou les enseignants semblent se montrer plus patients à leur endroit et les envoient moins fréquemment à des ressources extérieures relevant, par exemple, de l'éducation spécialisée. Enfin, puisque les personnes se côtoient sur une longue période, davantage de temps est investi dans la gestion et la résolution des problèmes relationnels qui, dans un contexte traditionnel, seraient probablement tolérés et balayés sous le tapis en attendant la fin de l'année scolaire.

Avantages sur le plan de l'adoption de nouvelles stratégies d'enseignement et d'encadrement

Des chercheurs de l'Université John Hopkins ont constaté, à partir d'un échantillon d'enseignantes et d'enseignants qui travaillent dans des classes fonctionnant selon le principe du *looping*, que ces derniers sont plus en mesure de mettre à l'essai des projets en rapport avec l'apprentissage coopératif ou l'enseignement interdisciplinaire et qu'ils se sentent plus désireux de mettre à l'épreuve de nouvelles théories de l'apprentissage (Gaustad, 1998). En guise d'explication, on peut avancer qu'une meilleure connaissance de leurs élèves et un fonctionnement de la classe plus fluide confère aux enseignants une plus grande aisance. Ils sont mentalement bien disposés à faire des expériences sur le plan pédagogique. En ce sens, le *looping* serait favorable à l'investissement pédagogique conduisant à des formes d'innovation. En outre, le *looping* interétablissements, bien qu'il puisse poser tout un défi sur le plan de l'administration des ressources éducatives, favoriserait le passage du primaire au secondaire.

Avantages sur le plan des rapports avec les parents

Parce qu'elles ont à travailler plusieurs années avec les mêmes enfants, les personnes qui enseignent dans des classes où se pratique le *looping* ont tout intérêt à tisser des relations étroites avec les parents. Une équipe de l'Université d'État de Cleveland a trouvé que dans les classes où il y a *looping*, les parents montrent un plus haut taux de participation, ce qui contribue à améliorer l'attitude des élèves à l'égard des apprentissages scolaires.

Implantation du *looping* comme mode d'encadrement des élèves : la souplesse et l'ouverture sont de mise

Le *looping* est une formule d'encadrement qui convient à des enfants de la maternelle autant qu'aux élèves du primaire et du secondaire (Gaustad, 1998). Certaines périodes critiques, notamment celles qui sont marquées par des transitions entre deux ordres d'enseignement profiteraient toutefois davantage de cette formule. On pourrait donc penser à des moyens de l'appliquer lorsque les enfants quittent la maternelle pour aller en première année, et aussi lorsque les élèves de sixième année passent à la première année du secondaire.

Tout changement dans l'organisation des tâches des enseignantes et des enseignants et des services éducatifs ne va pas sans inconvénients et toute formule d'encadrement demeure imparfaite. Le *looping* ne fait pas exception. Certains parents craignent, par exemple, que leurs enfants passent deux ou plusieurs années avec un enseignant qu'ils jugent incompétent ou avec lequel ils ont des difficultés à s'entendre. De leur côté, les enseignants peuvent faire face à des parents trop exigeants ou à des dynamiques de groupes difficiles et ne souhaitent pas intervenir durant plusieurs années auprès des mêmes élèves. Selon Gaustad (1998), ces craintes sont légitimes et il faut permettre aux parents ainsi qu'aux enseignants de pouvoir exiger qu'un élève soit transféré dans une autre classe si des difficultés sérieuses apparaissent.

Une autre caractéristique particulière des classes où s'exerce le *looping* est leur cohésion et leur unité puisque les enfants se côtoient souvent depuis plusieurs années. L'expérience révèle que l'intégration de nouveaux élèves modifie substantiellement la dynamique de telles classes et qu'il faut prévoir des activités d'accueil et d'intégration des nouveaux venus dans cette petite communauté afin d'en atténuer les effets parfois indésirables.

Un dernier point qui caractérise ces classes est la rupture des liens affectifs privilégiés tissés entre les enfants de même qu'entre les enfants et les enseignants après quelques années. Il arrive que cette rupture soit vécue difficilement vers la fin des cycles. Élèves comme enseignants éprouveraient à des degrés divers des difficultés à boucler la boucle et à faire le deuil de la relation étroite qu'ils ont pu entretenir. Ici encore, il apparaît souhaitable de prévoir des activités spéciales permettant de faciliter ce que les gens du milieu appellent la « déprise ».

L'implantation d'une formule comme le *looping* doit être planifiée soigneusement et de manière

ouverte. Il est conseillé de donner l'occasion à toutes les personnes concernées (directions d'établissements scolaires, enseignants, parents, enfants, autres intervenants scolaires) de pouvoir participer à son élaboration ainsi qu'à sa mise en place. Dans la littérature consultée, on insiste plus particulièrement sur les points suivants :

- équilibrer la composition des classes en considérant les variables suivantes : le genre, les ethnies et les cultures, les niveaux socio-économiques, les niveaux de compétence sur le plan linguistique et les besoins particuliers de certains élèves;
- faire valoir que la pratique du *looping* dans certaines classes constitue une option plutôt que la seule et unique manière de faire, tout en s'assurant de faire comprendre que celle-ci n'est pas réservée qu'aux classes d'élèves doués;
- essayer de maintenir un équilibre sur le plan de la composition entre les classes où l'on pratique le *looping* et les autres classes;
- élaborer des stratégies pour favoriser l'insertion de nouveaux élèves dans les classes où s'exerce le *looping*;
- planifier comment s'opérera la séparation entre les élèves et les enseignantes ou les enseignants sur les plans émotif et physique;
- permettre aux parents de soulever des questions et de faire valoir leur opinion;
- envisager la possibilité de former des équipes de travail de manière à favoriser la formation des enseignants au travail.

Conclusion

L'encadrement des élèves représente un défi constant pour les intervenantes et les intervenants qui cherchent à favoriser l'engagement, la persévérance, la réussite scolaire et le bien-être des enfants dont ils ont la charge. Le *looping* est une formule d'encadrement qui demeure encore peu documentée, mais les conclusions disponibles suggèrent qu'elle facilite la gestion de classe, améliore certains volets de la réussite scolaire, favorise la création de liens socioaffectifs positifs, accroît l'implication de parents sur les questions scolaires et stimule l'expérimentation pédagogique. Fait intéressant, compte tenu de la mouvance dans laquelle le monde scolaire est engagé depuis l'automne 2000, le *looping* apparaît clairement comme une façon de dynamiser le système éducatif sans engendrer de profondes réformes et constitue certainement une voie à explorer pour mieux composer avec la nouvelle structure par cycle d'apprentissage proposée dans le Programme de formation de l'école québécoise. Quant à savoir s'il faut ou non introduire le *looping* dans les écoles du Québec, voilà sans doute une question à laquelle chaque conseil d'établissement pourrait réfléchir.

M. Jean-François Desbiens est professeur à la Faculté d'éducation physique et sportive de l'Université de Sherbrooke.

Références bibliographiques

BLACK, S. « The practice of looping keeps students with the same teachers », *American school Board*, juin 2000, p. 40-43.

BURKE, D. L. « Looping : adding time, strengthening relationships », *Eric Digest*, décembre 1997, p. 2-3, EDO-PS-97-25.

GAUSTAD, J. « Implementing looping », *Eric Digest*, 1998, n° 123, p. 2-3, EDO-EA-98-7.

MEYOR, C. « Rudolf Steiner et le courant spiritualiste », tiré de C. GAUTHIER et M. TARDIF, *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Montréal, Gaëtan Morin, 1996, p. 239-258.

RAPPA, J. *Presentation to the National Education Commission*, texte soumis à la National Education Commission on Time and Learning, 1993. Disponible en communiquant avec le district scolaire D'Attleboro, Massachusetts.

REYNOLDS, J. C., B. BARNHART et B.N. MARTIN. « Looping : A solution to the retention vs. social promotion dilemma », *ERS Spectrum*, printemps 1999, p. 1-8.

TARDIF, J. « Les cycles d'apprentissage : une structure puissante, mais contraignante », *Vie Pédagogique*, n° 114, février-mars 2000, p. 17-21.

1. Dans les écoles Waldorf, un éducateur principal prend en charge une classe pendant huit années et enseigne les disciplines de base. Enseigner, pour l'éducateur Waldorf, constitue donc un engagement à la fois humain et culturel (dans le sens large) (Meyor, 1996).

MEIRIEU, PHILIPPE. REPÈRES POUR UN MONDE SANS REPÈRES. PARIS, DESCLÉE DE BROUWER, 2002. 277 P.

Voilà un bouquin sur l'éducation des enfants qui donne à réfléchir, aux parents d'abord, auxquels il s'adresse tout particulièrement, mais aussi à tous ceux et celles qui œuvrent à un titre ou à un autre auprès des jeunes.

Constatant d'entrée de jeu le désarroi des éducateurs devant l'effondrement des repères qui les guidaient autrefois, Philippe Meirieu ouvre, dans la première partie du livre, un débat entre un nostalgique de l'autorité perdue et un pédagogue à la recherche de nouvelles règles. Règles qu'il faudra bien inventer puisque l'éducation « ne peut plus se réfugier dans les grands principes et doit affronter le quotidien, l'urgence et l'imprévu » (p. 31).

La deuxième partie, intitulée *Éduquer au quotidien*, contient une centaine de textes très courts regroupés par thèmes. Sous le premier thème, l'*Almanach*, l'auteur jette un regard sur différents moments de l'année dont on tire peu profit ou au cours desquels on fait des actions plus ou moins porteuses de sens. Il en va ainsi pour la rentrée scolaire, les fêtes de Noël et du jour de l'An, les vacances, etc. En deuxième lieu, réunis sous le thème *Grandir*, se trouvent des textes portant sur des situations bien connues des parents et dans lesquelles ils ne savent pas toujours comment agir, par exemple lorsque les enfants jouent à la guerre ou quand le garçon donne son anorak neuf à un ami, lorsque la fille s'énerve devant la leçon à apprendre ou quand les enfants ne rangent pas leur chambre. Et que dire devant l'engouement des jeunes pour les films d'horreur? Ensuite, sous le thème *Séismes*, l'auteur aborde les événements qui amènent une brisure, qui causent un véritable choc, comme la gifle qu'on n'a pas pu retenir, l'intimidation dans l'autobus, le *piercing*, l'anorexie, la séparation, la drogue, le petit ami qui vient coucher à la maison, etc. Que faire dans toutes ces situations quand on n'a pas de marche à suivre bien établie? Pour Philippe Meirieu, « ce qui doit nous guider n'est pas l'imitation d'un quelconque donné, mais la recherche de ce qui grandit l'homme et l'humanité » (p. 170). Le thème *Jalons* regroupe des textes qui ont pour titre un verbe : *Transmettre*, *S'obstiner*, *Proposer*, *Hésiter*, *Apprivoiser*, *Témoigner* et même *Avouer*. « Ne serait-ce que notre propre désarroi… », écrit Philippe Meirieu. « Car notre désarroi, dès lors que nous réussissons à en parler, est éducatif. Il est éducatif parce qu'il nous permet de rappeler, à travers nos inquiétudes et nos hésitations elles-mêmes, nos valeurs fondatrices et de montrer que les règles que nous nous donnons n'ont de sens qu'en référence à ces valeurs. » (p. 218) En dernier lieu, sous le thème *Avenir*, l'auteur livre une réflexion sur le 11 septembre 2001 et l'absence de tout héros surgissant au dernier moment pour sauver le monde; il commente également l'échec du parcours de la génération de mai 68 qui a abouti au premier tour de l'élection présidentielle d'avril 2002 en France. « Nous n'avons pas été capables de faire entendre à nos enfants la voix de la générosité. Nous n'avons pas été capables de leur proposer un projet susceptible de les mobiliser » (p. 238), affirme l'auteur. Aussi demande-t-il à ses contemporains de rendre aux enfants l'avenir actuellement « enfermé dans la technocratie de gauche ou de droite » (p. 238).

Dans la troisième et dernière partie de l'ouvrage, Philippe Meirieu présente des « repères pour une éducation en temps de crise ». Mettant les lecteurs en garde contre ceux et celles qui prétendent posséder la vérité et avoir des solutions toutes faites à offrir, l'auteur propose de « refonder une éducation pour nos enfants en prenant appui sur le seul phénomène qui reste, aux yeux de tous, fabuleux et fondateur, fondateur parce que fabuleux : la naissance » (p. 249). Il formule alors cinq exigences éducatives pour notre temps afin de permettre aux enfants de naître au monde, de naître à la loi, de naître au futur, de naître à la volonté et de naître à la société.

Loin d'être un livre de recettes à appliquer dans diverses situations, les réflexions de Philippe Meirieu constituent plutôt une invitation à s'interroger sans cesse, à se remettre en question et à s'appuyer lucidement sur quelques repères pour accompagner des enfants tout au long de leur *naissance*, qui est loin d'être terminée le jour où ils viennent au monde.

Luce Brossard

Offrir la profession en héritage : avis du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) sur l'insertion dans l'enseignement

Sur Joce-Lyne Biron

En mai 2002, le COFPE a adressé au ministre de l'Éducation un avis sur l'insertion dans l'enseignement intitulé *Offrir la profession en héritage*[2].

Dans son avis, le COFPE rappelle la place que doit occuper l'insertion du personnel enseignant dans la réforme de la formation à l'enseignement amorcée au début des années 90 et l'exigence de s'inscrire dans un processus de formation continue dès l'entrée dans la profession. Il y définit l'insertion dans l'enseignement comme la première étape de la formation continue en enseignement.

Responsabilisation et concertation de tous les acteurs

Le COFPE met l'accent sur la responsabilisation de tous les acteurs de l'éducation et leur concertation en vue de la mise en œuvre de dispositifs d'insertion dans l'enseignement visant des objectifs de persévérance dans l'enseignement, d'une part, et de réussite scolaire et éducative, d'autre part.

L'inventivité dans le choix des moyens d'action

Le COFPE prend en considération les réalités plurielles des milieux scolaires; l'application de l'avis exigera un certain soutien financier, mais davantage d'inventivité dans l'utilisation des moyens et de concertation en ce qui concerne la gestion du dispositif ainsi que les modes de formation et d'accompagnement des enseignants débutants.

Les dix-neuf recommandations de l'avis[3]

1. Le COFPE recommande au ministre de l'Éducation d'énoncer ses orientations en matière d'insertion dans l'enseignement, tant en formation générale qu'en formation professionnelle, et de soutenir leur mise en œuvre.

2. Qu'elles relèvent des grands encadrements ministériels ou d'ententes locales, les règles afférentes à l'affectation du personnel enseignant doivent prendre davantage en considération les objectifs d'ordre pédagogique rattachés à la qualité de l'enseignement et à la réussite des élèves.

3. L'entrée dans la profession enseignante pourrait se faire de façon progressive afin que l'enseignant débutant obtienne une tâche qu'il pourra accomplir de manière correcte compte tenu de son inexpérience et de sa formation disciplinaire.

4. L'organisme scolaire devrait adopter un dispositif d'insertion dans l'enseignement qui précise les responsabilités dévolues aux différents acteurs de l'enseignement, en concertation avec le syndicat.

5. Les conditions doivent être réunies pour faciliter la participation de tous les enseignants aux activités de formation et aux mesures de soutien retenues dans le dispositif d'insertion.

6. L'aménagement de la tâche globale d'enseignement, y compris l'accompagnement des enseignants débutants, doit être revu en collégialité par l'équipe-école.

7. L'enseignant débutant doit se donner un plan de formation continue; il devrait en être de même pour tout le personnel enseignant.

8. L'équipe enseignante doit accueillir et accompagner les enseignants débutants et leur faire une place dans les structures de participation de l'établissement et de la commission scolaire.

9. Le syndicat doit promouvoir la participation des enseignants débutants aux comités du syndicat et les inciter à s'inscrire dans une démarche de formation continue.

10. La convention collective doit reconnaître les modes d'accompagnement des enseignants débutants (parrainage, tutorat, mentorat) dans la définition de la fonction enseignante.

11. 12. Les commissions scolaires doivent être encouragées à partager leurs ressources, notamment pour faciliter l'accès des enseignants débutants à des activités de formation et à des mesures de soutien pertinentes, y compris pour la mise en place d'un réseautage des établissements en vue d'un accompagnement en mode virtuel.

13. Les projets de recherche convenus entre les universités et les organismes scolaires portant sur la formation à l'enseignement et l'insertion dans l'enseignement doivent être soutenus financièrement par le ministère de l'Éducation.

14. 15. Les regroupements de commissions scolaires et d'établissements privés doivent inscrire l'insertion dans l'enseignement dans leur planification stratégique ainsi que soutenir les moyens d'action adoptés par leurs membres et les diffuser dans leur réseau.

16. La direction régionale du ministère de l'Éducation doit soutenir un mécanisme de concertation auquel participeraient les organismes scolaires, les instances syndicales ainsi que les universités en vue de la mise en œuvre et de l'évaluation des dispositifs d'insertion dans l'enseignement.

17. 18. 19. Les règles de financement de la formation continue doivent être revues afin d'en assurer l'accès à tous les enseignants en début de carrière, peu importe leur statut d'emploi; l'enveloppe globale, rehaussée; l'encadrement du dispositif d'insertion dans l'enseignement, soutenu par le ministère de l'Éducation.

Colloque sur l'insertion dans l'enseignement

Ainsi qu'il en formule le vœu dans la conclusion de son avis, le COFPE souhaiterait être informé des réflexions et des réalisations que l'avis *Offrir la profession en héritage* a suscitées, appuyées ou encouragées, afin de les prendre en considération dans la préparation d'un colloque sur la formation initiale, l'insertion dans l'enseignement et la formation continue auquel il convie les différents partenaires de la formation à l'enseignement en 2004.

M^me^ Joce-Lyne Biron est secrétaire-coordonnatrice du COFPE.

---

1. On trouvera sur le site www.cofpe.gouv.qc.ca une présentation du mandat, de la composition du COFPE ainsi que ses avis et rapports d'activité.
2. L'avis a été transmis aux établissements d'enseignement en juin 2002. La version anglaise *Inheriting a Teaching Tradition* l'a été en novembre 2002.
3. On se reportera à l'avis pour le texte intégral des recommandations. Un tableau récapitulatif comprenant l'objet de chaque recommandation, le texte intégral de chacune d'elles et la répartition des responsabilités pour la mise en œuvre des recommandations fait l'objet d'une annexe de l'avis. Des tirés à part de cette annexe sont disponibles.

Événement à venir

Colloque de la Commission professionnelle des services éducatifs de l'Association des cadres scolaires du Québec (ACSQ)

La Commission professionnelle des services éducatifs de l'Association des cadres scolaires du Québec annonce la tenue de son colloque ayant pour thème « Créer et réussir ». Dans un contexte de grands changements, nous sommes conviés à la réussite de tous les élèves, malgré et surtout avec leurs différences. Comment atteindre cet idéal de démocratisation? Quelles sont les implications de cet engagement pour nos écoles, dans nos classes et pour les services éducatifs?

Le colloque aura lieu les 26, 27 et 28 novembre 2003, à l'Hôtel Hilton de Québec.

Renseignements et inscription :
Association des cadres scolaires du Québec
1195, rue de Lavigerie, bureau 170
Sainte-Foy (Québec) G1V 4N3
Tél. : (418) 654-0014
Téléc. : (418) 654-1719
Site Internet : www.acsq.qc.ca

Concours : L'ONU et vous

L'Association canadienne pour les Nations Unies-Montréal (ACNU) lance son concours *L'ONU et vous*, à l'intention des élèves de 4e et 5e secondaire ainsi que du collégial. L'ACNU invite les enseignantes et les enseignants à inciter leurs élèves à participer à ce concours dont la thématique pour 2003-2004 est *Vivre en sécurité dans un monde en paix*. Plus de 6 000 $ en prix et bourses sont offerts. Pour tout renseignement :http ://www.unac.org/montreal

Colloque du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) et du Centre de recherche et d'intervention sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE)

Le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) et le Centre de recherche et d'intervention sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) annoncent la tenue du colloque « Pour une insertion réussie dans la profession enseignante : passons à l'action! ».

Trois sujets seront abordés : les multiples visages de l'insertion; les conditions d'entrée dans la profession enseignante; les meilleures pratiques et la recherche universitaire en insertion professionnelle.

Le colloque aura lieu les 20 et 21 mai 2004, au Centre des congrès Sheraton, à Laval.

Renseignements et inscription :
Mme Joce-Lyne Biron
COFPE
Ministère de l'Éducation
1035, rue De La Chevrotière, 28e étage
Québec (Québec) G1R 5A5
Courriel : cofpe@meq.gouv.qc.ca
Site Internet : www.cofpe.gouv.qc.ca

Erratum

À la demande de M. Mario Leclerc, enseignant à l'école secondaire Louis-Jobin de la Commission scolaire de Portneuf, à Saint-Raymond, précisons qu'à la page 25 du numéro 127 de la revue, le projet « football » dont il faisait mention était un exemple issu d'un autre milieu scolaire. Un projet similaire verra le jour à l'école secondaire Louis-Jobin en septembre 2003.

Un merci bien spécial à...

Ester Guadalupe Pineda-Monterrosa pour sa précieuse collaboration à la production du présent numéro, durant le stage qu'elle a effectué à *Vie pédagogique*.

http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca

Mémoire, discernement, engagement : le 40e anniversaire du rapport Parent

par Arthur Tanguay et Dave Brassard

Les deux auteurs relatent ici un événement historique.

Un colloque d'une semaine, qui a touché aux différentes dimensions de l'impact du rapport Parent sur le monde de l'éducation et sur la société québécoise en général, réunissait les témoins de ce passé qui fait déjà partie de notre histoire collective.

À la lecture de cet article, vous pourrez partager la richesse des témoignages et des analyses sur des questions qui restent d'une actualité désarmante....

L'autorité en-deçà d'un pouvoir violent : quelques sources

par Arthur Tanguay

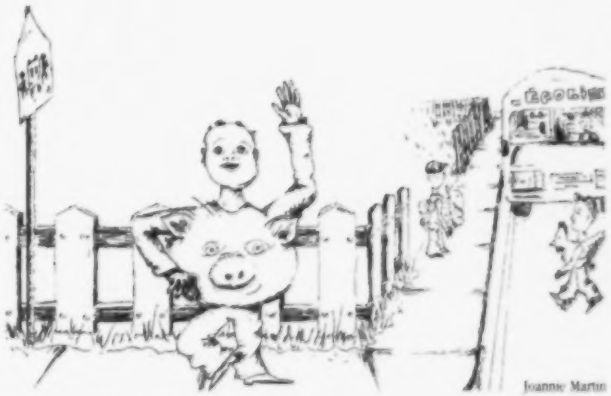
Une société en mutation qui doit redéfinir ses nouveaux rapports à l'autorité : un article-panorama sur les derniers courants de réflexion aborde cette question sous une variété d'angles qui concernent le milieu scolaire.

N'oubliez pas les deux articles traitant du dossier du présent numéro, soit l'entrée dans la profession, publiés exclusivement sur le site.

Chers lecteurs et lectrices, cette rubrique vous est ouverte. Ne soyez pas égoïstes, faites-nous partager les « bons » mots de vos élèves ou les faits cocasses, absurdes même, dont vous êtes les témoins dans vos classes ou dans l'école. Adressez vos envois à : *Vie pédagogique*, ministère de l'Éducation, 600, rue Fullum, 10e étage, Montréal (Québec) H2K 4L1. Sous la direction de M. André Laforest, enseignant d'arts plastiques, les illustrations qui suivent ont été effectuées par des **élèves du Collège de Sainte-Anne-de-la-Pocatière**.

« Papa s'est endormi au soleil… Il a perdu la lotion du temps. »

Marie-Noëlle Desbois



Joannie Martin

« Mon grand frère m'a prêté son chandail en cochon ouaté. »

DE LA NOUVEAUTÉ !!! Si vous résidez au Québec, vous pouvez maintenant vous abonner à *Vie pédagogique* ou, le cas échéant, procéder à votre changement d'adresse via le nouveau site Internet de la revue. **http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca**

❑ **ABONNEMENT** — ❑ **CHANGEMENT D'ADRESSE POUR LES ABONNÉS DU QUÉBEC**

Remplir ce coupon en y indiquant, pour un changement d'adresse, votre numéro d'abonné (ou votre ancienne adresse) ainsi que votre nouvelle adresse.

Numéro d'abonné (réabonnement)

Nom

Prénom

N° Rue, route appartement

Ville Province Code postal

Pays

Adresser à : *Vie pédagogique*
Service de la diffusion
Ministère de l'Éducation
3220, rue Watt, bureau 101
Sainte-Foy (Québec) G1X 4Z7
Télécopieur : (418) 646-6153
Courriel : vie.pedagogique@meq.gouv.qc.ca

À quel titre travaillez-vous en éducation ou vous intéressez-vous à ce domaine?

• administrateur scolaire	13
• commissaire d'école	14
• directeur d'école ou directeur adjoint	15
• enseignant	16
• étudiant	17
• personnel du ministère de l'Éducation	18
• professionnel non enseignant	19
• parent	20
• autre	65

❑ **ABONNEMENT** — ❑ **CHANGEMENT D'ADRESSE POUR LES ABONNÉS À L'EXTÉRIEUR DU QUÉBEC**

Remplir ce coupon en y indiquant, pour un changement d'adresse, votre numéro d'abonné (ou votre ancienne adresse) ainsi que votre nouvelle adresse.

Nom

Prénom

Organisme

Adresse appartement

B.P. Ville Code postal

Pays

TARIFS (devise canadienne)	1 AN	2 ANS
Canada (NB/NE/TN)	23,00 $	42,00 $
Canada (autres provinces)	21,50 $	39,00 $
Autres pays	24,00 $	45,00 $

❑ chèque (dollars canadiens) ❑ mandat postal

À l'ordre de : Ministre des Finances

Adresser à : *Vie pédagogique*
Service de la diffusion
Ministère de l'Éducation
3220, rue Watt, bureau 101
Sainte-Foy (Québec) G1X 4Z7
CANADA